

# TSA

## TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

### Turkish Journal of Social Research

28

YIL / YEAR: 28 SAYI / ISSUE (3) ARALIK / DECEMBER 2024

ISSN 1301-370X

*Dört ayda bir yayımlanır. Uluslararası Hakemli bir dergidir.  
Tüm hakları saklıdır. Derginin adı belirtilmeden hiçbir alıntı yapılamaz.*

*Published every four months. This is a refereed Journal. All right reserved.  
No part of this publication may be reproduced or utilized in any form without reference to the journal.*



MLA



# TSA

## TÜRKİYE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ Turkish Journal of Social Research

YIL / YEAR: 28 SAYI / ISSUE (3) ARALIK / DECEMBER 2024

### Sahibi / Owner

Akademisyenler Birliği Adına  
Prof. Dr. İsmail ŞAHİN

### Yazı İşleri Müdürü

Öğr. Gör. Mehmet Serkan YILDIRIM

### Editörler Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Fatma AÇIK  
Prof. Dr. Fatma ARPACI  
Prof. Dr. Çelebi ULUYOL  
Doç. Dr. Gülnur AYDIN  
Doç. Dr. Nuray KAYADİBİ

### İngilizce Editörü

Öğr. Gör. Dr. Hatice ALTUN

### Redaksiyon

Arş. Gör. Sevgican AKÇA FİŞENK

Baskı ve Cilt

Sertifika No:40267

ALTAN ÖZYURT MATBAACILIK

Akademisyenler Birliği Derneği Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA Dergisi), Türk dili, edebiyatı, dil bilimi, Türk tarihi ve saati ve eğitim bilimleri alanlarında özgün çalışmaları, içeren, yılda üç sayı çıkan uluslararası hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan yazıların telif hakkı TSA Dergisi'ne; düşünsel, bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. İki ve daha fazla yazarlı yazılarda yazının telif sorumluluğu birinci yazara aittir. Dergide yayımlanan yazı ve fotoğraflar kaynak gösterilerek alıntılanabilir.

## DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ethem ATAY	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Eyüp BEDİR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Üçler BULDUK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ELGİN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Jabbor ESHANQULOV	Özbekistan Cumhuriyeti İlimler Akademisi
Prof. Dr. Mehmet GÜNAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdullah GÜNDOĞDU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Alimcan İNAYET	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın KARAPINAR	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Birsal KARAKOÇ	Uppsala Üniversitesi
Prof. Dr. Yunus KOÇ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mariya Leontik	Goce Delcev University
Prof. Dr. Öcal OĞUZ	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Nurettin PARILTI	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Vagif SULTANLI	Bakü Devlet Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Hüseyinoğlu ŐAMİLOV	Bakü Folklor İstitü
Prof. Dr. Esmal ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Funda TOPRAK	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Ali TORUN	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan UYGUR	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep ZAFER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Varis ÇAKAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Muhittin ÖZDEMİR	Bingöl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Lola AMİNOVA	Taşkent Devlet Şarkşınaslık Üniversitesi

**Yazışma Adresi:**

3.Cadde (Azerbaycan Caddesi) No: 2/17

Bahçelievler-ANKARA

Tel: 0312 222 56 83

e-posta: [tsadergisi@gmail.com](mailto:tsadergisi@gmail.com)

[dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi](http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi)

## BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES

Prof. Dr. Ahmet DEMİR  
Prof. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU  
Prof. Dr. Erol KAPLUHAN  
Prof. Dr. Gülay GÜNAY  
Prof. Dr. İlhan İLTER  
Prof. Dr. Mehmet BARDAKÇI  
Prof. Dr. Mehmet ÜNLÜ  
Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT  
Prof. Dr. Refik TURAN  
Prof. Dr. Rıza GÖKLER  
Prof. Dr. Salim PİLAV  
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY  
Prof. Dr. Yalçın ARSLANTÜRK  
Doç. Dr. Alper UZUN  
Doç. Dr. Arzu ALTUNTAŞ  
Doç. Dr. Aziz CUMHUR KOCALAR  
Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR  
Doç. Dr. Barış DEMİREL  
Doç. Dr. Caner ÜNAL  
Doç. Dr. Ekrem AYDIN  
Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ  
Doç. Dr. Güldane MİRİOĞLU KAVUK  
Doç. Dr. Güngör YUMUŞAK  
Doç. Dr. Halil YAĞAŞ  
Doç. Dr. Hülya KARAÇALI TAZE  
Doç. Dr. Melike FAİZ  
Doç. Dr. Metin TOPUZ  
Doç. Dr. Muhammed Hanefi CALP  
Doç. Dr. Özlem BALABAN  
Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL  
Doç. Dr. Selman ABLAK  
Doç. Dr. Sıddık BAKIR  
Doç. Dr. Tolgahan KARAIMAMOĞLU  
Doç. Dr. Turgut AKYÜZ  
Doç. Dr. Yakup ALAN  
Dr. Öğr. Üyesi Duygu YÜCEER  
Dr. Öğr. Üyesi Esmâ Aybike BAYIR  
Dr. Öğr. Üyesi Filiz Arzu YALIN  
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAZAN  
Dr. Öğr. Üyesi Sebahat Sevgi UYGUR  
Dr. Öğr. Üyesi Sevdâ Gülşah YILDIRIM  
Öğr. Gör. Dr. Yaşar ŞAHİN

## İÇİNDEKİLER

<b>KANT'IN AHLAK ANLAYIŞINDA AMAÇLAR KRALLIĞI: ÖZERKLİK VE EVRENSEL AHLAK İLKELERİNİN ROLÜ</b>	
Fikret YILMAZ .....	590
<b>MAGNA CARTA'YA GİDEN SÜREÇTE EKONOMİK PROBLEMLER VE KRAL JOHN'UN ÇÖZÜM ARAYIŞLARI</b>	
Fuat CEYLANBAŞ .....	603
<b>YASEMİNLER TÜTER Mİ, HÂLÂ?" DA TARİHSEL, KÜLTÜREL YANSIMALAR VE EOKA</b>	
Osman YILDIZ .....	615
<b>ERÇEK MAĞARASI'NIN (ZONGULDAK) JEOTURİZME AÇILMA POTANSİYELİNİN SWOT-AHP YÖNTEMİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ</b>	
Hülya KESKİN ÇİTIROĞLU, Deniz ARCA.....	629
<b>TURİST REHBERLERİ PERSPEKTİFİNDEN EFES DENEYİM MÜZESİ</b>	
Ayşe ARSLAN ÖZKAN .....	643
<b>KIRSAL TURİZM KAPSAMINDA FESTİVAL TURİZMİ: AYAŞ GELENEKSEL DUT, TARİHİ EVLER VE EL SANATLARI FESTİVALİNİN SWOT ANALİZ YÖNTEMİ KULLANILARAK DEĞERLENDİRİLMESİ</b>	
Merve ZAYIM .....	664
<b>BİREYLERDE INSTAGRAM BAĞIMLILIĞI VE İYİLİK HALİ ARASINDAKİ İLİŞKİ İLE ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN CHAID ANALİZİYLE BELİRLENMESİ</b>	
Arzu ÖZYÜREK, Tuğba ERYİĞİT, Ayşe Dilşad ATALAR, Ayşe ÇETİNKAYA UÇAK .....	687
<b>EVDE YAŞAYAN YAŞLI BİREYLERDE SAĞLIK OKURYAZARLIĞI VE SAĞLIK ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ</b>	
Fatma ARPACI, Ömer Faruk CANTEKİN .....	706
<b>ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMALARINDAKİ GEREKÇELENDİRME SÖZ EDİMİNİN GÖRÜNÜMÜ</b>	
Şenay ÇELİKKANAT NAS, İhsan KALENDEROĞLU .....	722
<b>OKUMA BECERİSİ İLE İLİŞKİLİ ÖLÇEK GELİŞTİRME SÜRECİ: BİR TEMATİK İÇERİK ANALİZİ</b>	
Fatma Dudu ENGİN, Esra KARAKUŞ TAYŞI, Kübra ABLAK.....	739
<b>ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ AKADEMİK BAŞARILARI İLE DİL BİLGİSİNE YÖNELİK MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ</b>	
Cemal ÜÇOĞLU, Tazegül Demir ATALAY .....	757
<b>YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DERS DIŞI UYGULAMALAR ÜZERİNE ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ</b>	
Nurettin KARTALLIOĞLU, Nazlı SALUK, Belgizar ÜNVER .....	776
<b>İNGİLİZCE DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜRLERARASI FARKINDALIK ÜZERİNE BİR İNCELEME</b>	
Canan TOK, Zekiye Müge TAVİL .....	798
<b>TÜRKİYE'DE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ALANINDA 2005-2023 YILLARI ARASINDA DEĞERLERLE İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ</b>	
Kadir Can ERBUDAK.....	822
<b>TARİHSEL BAĞLAMDA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DOĞAL AFET KAVRAMININ İNCELENMESİ</b>	
Cansu BARTIN SAVRAN, Turhan ÇETİN .....	838

<b>ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ERZURUM İLİ KÜLTÜREL MİRAS UNSURLARINA YÖNELİK FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ</b>	
Mustafa ÖZGERİŞ, Mutlu Melis ÖZGERİŞ.....	852
<b>SAĞLIK SEKTÖRÜNDE D&amp;M BİLGİ SİSTEM BAŞARISI MODELİNİN UYGULANMASI: E-NABIZ SİSTEMİ ÖRNEĞİ</b>	
Çağlar SAMSA, Onur OKTAYSOY.....	867
<b>BİLGİ İŞLEMSEL DÜŞÜNME ÇERÇEVESİNDE ROBOTİK TURNUVALARA KATILAN TAKIM KOÇU ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ: FLL EXPLORE ÖRNEĞİ</b>	
Fatma KESKİNKILIÇ .....	882

## CONTENTS

<b>THE KINGDOM OF PURPOSES IN KANT'S UNDERSTANDING OF MORALITY: THE ROLE OF AUTONOMY AND UNIVERSAL MORAL PRINCIPLES</b> Fikret YILMAZ .....	590
<b>ECONOMIC PROBLEMS IN THE PROCESS ROAD TO MAGNA CARTA AND KING JOHN'S SEARCH FOR SOLUTIONS</b> Fuat CEYLANBAŞ .....	603
<b>REFLECTIONS ON THE HISTORICAL AND CULTURAL CHARACTERISTICS OF CYPRUS AND EOKA FROM THE NOVEL <i>YASEMİNLER TÜTER Mİ, HÂLÂ?</i></b> Osman YILDIZ .....	615
<b>EVALUATION OF THE POTENTIAL OF ERÇEK CAVE (ZONGULDAK) FOR OPENING TO GEOTOURISM USING SWOT-AHP METHOD</b> Hülya KESKİN ÇİTİROĞLU, Deniz ARCA.....	629
<b>EPHESUS EXPERIENCE MUSEUM FROM THE PERSPECTIVE OF TOURIST GUIDES</b> Ayşe ARSLAN ÖZKAN .....	643
<b>FESTIVAL TOURISM WITHIN THE SCOPE OF RURAL TOURISM: EVALUATION OF THE AYAŞ TRADITIONAL MULBERRY, HISTORIC HOUSES, AND HANDICRAFTS FESTIVAL USING THE SWOT ANALYSIS METHOD</b> Merve ZAYIM .....	664
<b>DETERMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN INSTAGRAM ADDICTION AND WELL-BEING IN INDIVIDUALS AFFECTING FACTORS BY CHAID ANALYSIS</b> Arzu ÖZYÜREK, Tuğba ERYİĞİT, Ayşe Dilşad ATALAR, Ayşe ÇETİNKAYA UÇAK .....	687
<b>EXAMINING THE ASSOCIATION BETWEEN HEALTH LITERACY AND HEALTH PERCEPTION IN OLDER PEOPLE LIVING AT HOME</b> Fatma ARPACI, Ömer Faruk CANTEKİN .....	706
<b>THE APPEARANCE OF JUSTIFICATION SPEECH ACT IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' SPEECH</b> Şenay ÇELİKKANAT NAS, İhsan KALENDEROĞLU .....	722
<b>THE PROCESS OF DEVELOPING A SCALE RELATED TO READING SKILLS: A THEMATIC CONTENT ANALYSIS</b> Fatma Dudu ENGİN, Esra KARAKUŞ TAYŞI, Kübra ABLAK.....	739
<b>THE RELATIONSHIP BETWEEN MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT IN TURKISH LESSONS AND THEIR MOTIVATION TOWARDS GRAMMAR</b> Cemal ÜÇOĞLU, Tazegül Demir ATALAY .....	757



<b>EDUCATORS' OPINIONS ON EXTRACURRICULAR PRACTICES IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS</b>	
Nurettin KARTALLIOĞLU, Nazlı SALUK, Belgizar ÜNVER .....	776
<b>AN ANALYSIS OF INTERCULTURAL AWARENESS IN ENGLISH COURSEBOOKS</b>	
Canan TOK, Zekiye Müge TAVİL .....	798
<b>ANALYZING STUDIES ON VALUES IN SOCIAL STUDIES EDUCATION IN TURKEY FROM 2005 TO 2023</b>	
Kadir Can ERBUDAK.....	822
<b>EXAMINATION OF THE CONCEPT OF NATURAL DISASTER IN SOCIAL STUDIES TEACHING PROGRAMMES IN HISTORICAL CONTEXT</b>	
Cansu BARTIN SAVRAN, Turhan ÇETİN .....	838
<b>EXAMINATION OF ATATÜRK UNIVERSITY STUDENTS' LEVEL OF AWARENESS ABOUT CULTURAL HERITAGE ELEMENTS OF ERZURUM PROVINCE</b>	
Mustafa ÖZGERİŞ, Mutlu Melis ÖZGERİŞ.....	852
<b>APPLICATION OF D&amp;M INFORMATION SYSTEM SUCCESS MODEL IN THE HEALTHCARE SECTOR: THE CASE OF E-NABİZ SYSTEM</b>	
Çağlar SAMSA, Onur OKTAYSOY.....	867
<b>OPINIONS OF TEAM COACH TEACHERS WHO PARTICIPATE IN ROBOTIC TOURNAMENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF COMPUTATIONAL THINKING: FLL EXPLORE EXAMPLE</b>	
Fatma KESKİNKILIÇ .....	882

## TAKDİM

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi yirmi sekizinci yılının üçüncü sayısını bilim camiasına sunmaktan kıvanç duymaktadır. Dergimiz yayın hayatına atıldığı günden bugüne mümkün olduğu kadar sosyal bilimlerin her dalında yapılmış çalışmalara yer vermektedir. Bu sayımızda da Eğitim Bilimleri, Tarih, Edebiyat, Sosyoloji alanlarında Türkiye'nin farklı üniversitelerinden değerli akademisyenlerimizin yazıları bulunmaktadır. Bunlar; "Fikret Yılmaz'ın "Kant'ın Ahlak Anlayışında Amaçlar Krallığı: Özerklik ve Evrensel Ahlak İlkelerinin Rolü", Fuat Ceylanbaş'ın "Magna Carta'ya Giden Süreçte Ekonomik Problemler ve Kral John'un Çözüm Arayışları", Osman Yıldız'ın "*Yaseminler Tüter mi, Hâlâ?*"da Tarihsel, Kültürel Yansımalar ve EOKA", Hülya Keskin Çıtıroğlu, Deniz Arca'nın "Erçek Mağarası'nın (Zonguldak) Jeoturizme Açılma Potansiyelinin SWOT-AHP Yöntemi İle Değerlendirilmesi", Ayşe Arslan Özkan'ın "Turist Rehberleri Perspektifinden Efes Deneyim Müzesi", Merve Zayım'ın "Kırsal Turizm Kapsamında Festival Turizmi: Ayaş Geleneksel Dut, Tarihi Evler ve El Sanatları Festivalinin Swot Analiz Yöntemi Kullanılarak Değerlendirilmesi", Arzu Özyürek Tuğba Eryiğit Ayşe Dilşad Atalar Ayşe Çetinkaya Uçak'ın "Bireylerde Instagram Bağımlılığı ve İyilik Hali Arasındaki İlişki ile Etkileyen Faktörlerin CHAID Analiziyle Belirlenmesi", Fatma Arpacı, Ömer Faruk Cantekin'in "Evde Yaşayan Yaşlı Bireylerde Sağlık Okuryazarlığı Ve Sağlık Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Şenay Çelikkanat Nas, İhsan Kalenderoğlu'nun "Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Gerekçeleştirme Söz Ediminin Görünümü", Fatma Dudu Engin, Esra Karakuş Tayşi, Kübra Ablak'ın "Okuma Becerisi İle İlişkili Ölçek Geliştirme Süreci: Bir Tematik İçerik Analizi", Cemal Üçoğlu, Tazegül Demir Atalay'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarıları İle Dil Bilgisine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişki", Nurettin Kartallıoğlu, Nazlı Saluk, Belgizar Ünver'in "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ders Dışı Uygulamalar Üzerine Öğretici Görüşleri", Canan Tok, Zekiye Müge Tavail'in "İngilizce Ders Kitaplarında Kültürlerarası Farkındalık Üzerine Bir İnceleme", Kadir Can Erbudak'ın "Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında 2005-2023 Yılları Arasında Değerlerle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi", Cansu Bartın Savran, Turhan Çetin'in "Tarihsel Bağlamda Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Doğal Afet Kavramının İncelenmesi", Mustafa Özgeriş, Mutlu Melis Özgeriş'in "Atatürk Üniversitesi Öğrencilerinin Erzurum İli Kültürel Miras Unsurlarına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi", Çağlar Samsa, Onur Oktaysoy'un "Sağlık Sektöründe D&M Bilgi Sistem Başarısı Modelinin Uygulanması: E-Nabız Sistemi Örneği", Fatma Keskinçilic'in "Bilgi İşlemsel Düşünme Çerçevesinde Robotik Turnuvalara Katılan Takım Koçu Öğretmenlerin Görüşleri: Fll Explore Örneği" adlı makalelerdir.

Dergimiz uzun sayılabilecek yayın hayatını daha güçlü bir şekilde geleceğe taşımakta saygıdeğer sosyal bilimcilerimizin katkılarını bekliyor. Bu zamana kadar katkı yapmış olanlara teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Editörler Grubu

**Kant'ın Ahlak Anlayışında Amaçlar Krallığı: Özerklik ve Evrensel  
Ahlak İlkelerinin Rolü**

The Kingdom of Purposes in Kant's Understanding of Morality: The Role of  
Autonomy and Universal Moral Principles

Fikret YILMAZ \*

**Makale Bilgisi**

Geliş Tarihi: 03.05.2024

Kabul Tarihi: 31.10.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1478079

**Anahtar Sözcükler:**

*Immanuel Kant*

*Amaçlar Krallığı*

*Ahlaki Eylemler*

*Özgür İrade*

**ÖZET**

Immanuel Kant'ın ahlak anlayışında merkezi bir yeri olan "Amaçlar Krallığı" kavramı, ahlaki eylemlerin ve kararların belirli bir ahlaki düzenin parçası olduğu düşüncesi üzerine kuruludur. Kant, ahlaki eylemlerin bireyin özgür iradesi ile belirlendiğini ve rasyonel ilkeler tarafından yönlendirildiğini ileri sürer. Bu durum, kişinin eylemlerinin ahlaki bir amaç için gerçekleştirildiği anlamına gelir. Amaçlar Krallığı, ideal bir dünyayı temsil eder. Bu dünyada, insanlar rasyonel varlıklar olarak, kendi eylemlerinin sonuçlarını ve amaçlarını belirleme yeteneğine sahip olurlar. Kant, bu yeteneği insanın özgür iradesi ve rasyonel düşüncesi olarak adlandırır. Bu bakış açısına göre, insanlar yalnızca araç olarak kullanılmamalı, aksine her zaman bir amaç olarak kabul edilmelidirler. Bu kavram, Kant'ın ahlaki teorisinin temelini oluşturur. Kant'ın ahlak anlayışı, etik ve ahlaki değerlerin insanın özgür iradesi ve rasyonel düşüncesi tarafından belirlendiğini vurgular. Ayrıca, insanların eylemleri ve kararları üzerinde kendi kontrollerinin olması gerektiğini ve bu kontrolün ahlaki yükümlülüklerimizi belirleyen temel faktör olduğunu savunur. Bu şekilde, Amaçlar Krallığı, ahlaki eylemlerin ve kararların doğru veya yanlış olmasını belirleyen genel bir çerçeve sunar. Bu çerçeve, bireyin özgür iradesini ve rasyonel düşünme yeteneğini ön plana çıkarır, böylece bireyin kendi hayatını ve başkalarının hayatlarını etkileyen eylemlerini ve kararlarını anlamak ve değerlendirmek için bir temel sağlar.

**Article Information**

Submission: 03.05.2024

Acceptance: 31.10.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1478079

**Key Words:**

*Immanuel Kant*

*Kingdom of Ends*

*Moral Actions*

*Free Will*

**ABSTRACT**

The concept of the "Kingdom of Ends" holds a central place in Immanuel Kant's moral philosophy, which is based on the idea that moral actions and decisions are part of a particular moral order. Kant proposes that moral actions are determined by an individual's free will and are guided by rational principles. This implies that actions are performed for a moral purpose. The Kingdom of Ends represents an ideal world. In this world, humans, as rational beings, can determine the consequences and purposes of their actions. Kant refers to this capability as human free will and rational thought. From this perspective, humans should never be treated merely as means but should always be considered regarded as ends in themselves. This concept forms the foundation of Kant's moral theory. Kant's understanding of morality emphasizes that ethical and moral values are determined by human free will and rational thought. It also argues that individuals should have control over their actions and decisions, and this control is the fundamental factor determining our moral obligations. In this way, the Kingdom of Ends provides a general framework for determining the rightness or wrongness of moral actions and decisions. This framework highlights an individual's free will and ability to think rationally, providing a basis for understanding and evaluating the actions and decisions that affect one's own life and the lives of others.

**Atf İçin**

Yılmaz, F. (2024). Kant'ın Ahlak Anlayışında Amaçlar Krallığı: Özerklik ve Evrensel Ahlak İlkelerinin Rolü. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 590-602. doi: 10.20296/tsadergisi.1478079

\* Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji, Yozgat, fikret.yilmaz@bozok.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1222-6018>

## Giriş

Tarih boyunca, birçok filozof ahlak, ahlaki davranış ve ahlaklılık üzerine kapsamlı çalışmalar yapmıştır. 18. yüzyıl Aydınlanma Çağı, özellikle Alman filozof Immanuel Kant'ın önemli katkıları sayesinde ahlaki düşünceye yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Kant, mutlak hümanizmi hayatın her alanına taşıyarak, insanların bilgi ve eylemlerinin temel ilkelerini tanrısal bir yardıma ihtiyaç duymadan kendilerinin belirleyebileceği ve yaşamlarını bu ilkeler doğrultusunda şekillendirebileceği bir görüş ortaya koymuştur (Cevizci, 2008: 307). Bu yaklaşım, bireyselleşmenin diğer bir ifadeyle insanın sadece kendisinin ve yapıp ettiklerinin önemli olduğu düşüncesini doğurmuştur. İnsanın merkeze alınmasıyla birlikte, bilim ve ahlakın temel ilkeleri artık öznel bir kökene sahip olmuştur (Cevizci, 2008: 307). Bu hümanist perspektif sayesinde, bilim ve ahlakın temel ilkeleri artık öznel bir kökene sahip olmuş ve insanın kendi deneyimleri ve düşünceleri üzerinden anlaşılmaya çalışılmıştır (Cevizci, 2008: 307).

Kant'ın etik üzerine yaklaşımı, felsefi düşünce tarihinde önemli bir dönüm noktasını temsil etmektedir. Kant'ın bu etik görüşü, insanın kendi yaşamını merkeze alarak ve etik değerleri kendi akli ve düşünceleriyle belirlediği bir dönemin başlangıcını işaret etmektedir (Kant, 37-40). Bu yaklaşımın ortaya çıkışı, sadece felsefe alanında değil, bilim ve ahlak dâhil olmak üzere birçok disiplinde köklü dönüşümlere yol açmıştır. Kant'ın bu merkezi düşüncesi, insanın yaşamında ve düşünce sistemlerinde önemli evrimsel gelişmelerin ortaya çıkmasına olanak tanımıştır. Felsefe tarihinde, özellikle ahlak ve ahlaki davranışlar konusundaki çalışmaların önemi tartışılmaz bir gerçektir. 18. yüzyılın Aydınlanma Çağı olarak bilinen dönem, bu kapsamda incelendiğinde, ahlaki düşünceye değerli katkılarıyla tanınan Kant gibi öncü Alman filozoflarının döneme damga vurduğunu görmekteyiz (Kant, 1785: 40-50). Kant'ın düşünceleri, ahlaki ve etik değerler konusunda, insanın merkezde olduğu bir anlayışın da doğmasını teşvik etmiştir.

Bu bağlamda, Aydınlanma Dönemi'nin düşünsel gelişmeleri, insanın kendi potansiyelini keşfetmesine ve ahlaki değerlerin daha etkin bir şekilde anlaşılmasına olanak sağlamıştır. Bu dönemde, Kant'ın hümanist yaklaşımı ve insanın aklını kullanarak evrensel ahlaki ilkeleri bulma fikri, bireylerin yaşamlarını daha etik ve bilinçli bir şekilde sürdürmelerine yardımcı olmuştur. Bu süreç, insanların kendi ahlaki değerlerini keşfetmelerinde ve yaşamlarını daha uyumlu ve anlamlı bir biçimde yönlendirmelerinde önemli bir rol oynamıştır. Kant, ilahi müdahale olmaksızın insanın bilgi ve eylemin temel ilkelerini keşfedebileceği ve yaşamını bu ilkelere göre düzenleyebileceği bir hümanist düşünceyi savunur (Cevizci, 2008: 307). Bu anlayış, bireyin değerine ve sorumluluklarına odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, insanın özerkliğini ve ahlaki sorumluluğunu vurgulayarak, etik değerlerin belirlenmesinde ve uygulanmasında insan aklının merkezi rolünü öne çıkarır.

Ayrıca, Kant'ın hümanist felsefesi, bireysel özgürlük, akıl ve etik değerlerin önemine işaret ederek, ahlaki düşüncenin temel yapı taşlarını oluşturur. Bu bağlamda, insanın kendi akıl ve düşüncelerini kullanarak ahlaki davranışlar sergileyebileceği ve yaşamını etik değerlere uygun şekilde düzenleyebileceği bir yapı sunulmaktadır. Bununla birlikte, insanın kendini ve toplumunu ahlaki açıdan geliştirmek ve dönüştürmek için sahip olduğu potansiyel, belirli bir perspektiften bakıldığında, etik yaşamın önemini vurgulayan bir alanı ortaya çıkarır. Bu potansiyel, insanın yaşamındaki etik değerlere olan derinlemesine bağlılığı ve bu değerlerin toplumun genel yapısını ve bireyin kendi kişisel gelişimini nasıl şekillendirebileceği hakkında bilgi sağlar. Kant, insanın kendi aklını kullanarak bilgi ve eylem ilkelerini keşfetme ve bu ilkelere göre yaşama potansiyeline sahip olmasına rağmen, bu potansiyeli kullanmaktan kaçınarak başkalarının otoritesine başvurma eğilimini "bilinçli bir şekilde içine düşülen bir ergin olmama durumu" olarak tanımlar (Kant, 1984a: 213). Kant'a göre, bu durum, bireyin kendi aklını kullanmaktan kaçınarak başkalarının düşüncelerine ve otoritesine bağımlı kalması anlamına gelir. Bu durumdan kurtulmak için bireyin kendi aklını kullanarak düşünme ve karar verme cesaretini göstermesi gerekmektedir.

Kant'ın özgürlük ve özerklik üzerine düşünceleri, en belirgin şekilde "Aydınlanma Nedir?" başlıklı eserinde ifade bulmuştur. Kant'ın bu eserde ortaya koyduğu düşünceye göre, aydınlanma, bireyin

kendi aklını kullanma ve başkasının rehberliğine ihtiyaç duymadan özgür düşünceye ulaşma sürecidir. Bu durum, kişinin kendi hataları sebebiyle düştüğü ergin olmama durumundan kurtulmayı temsil eder. Kant, bu durumu *Sapere Aude!* yani *bilmeye cesaret et!* sloganıyla özetler ve bunu Aydınlanma'nın manifestosu olarak tanımlar (Kant, 1984b: 211). Kant'ın anlayışına göre, bireyin kendi aklını ve mantığını kullanarak bireysel ve toplumsal ilerlemeyi sağlama cesaretinin sembolü olan *Sapere Aude*", aynı zamanda bir topluluğun kendi kendini yönetebilme kapasitesinin ve aydınlanmanın önemini de vurgular.

Ancak, Kant'ın kavramsallaştırdığı bu özerklik durumu, pratikte çoğunlukla tembellik ve korkaklık nedeniyle gerçekleşmez. Kant'ın felsefesinde belirtildiği üzere, doğa, insanları yabancı bir yönlendirilmeye bağlı kalmaktan özgür kılmış olmasına rağmen, çoğu insan tüm yaşamları boyunca kendi rızalarıyla erginleşmemiş olarak kalırlar. Dolayısıyla, insanlar genellikle kendi özerkliklerini başkalarına devrederler. Bu durum, başkalarının denetim ve yönetim işlerini üstlenmeye teşvik eder. Kendi aklını kullanmayı tercih etmeyenler, bu tür bir durumu sıkıntılı ve tehlikeli olarak algılar. Kant'a göre, bu tür bir denetim ve yönetim, insanların ergin olmayışının devam etmesine yol açar (Kant 1984: 211). Bu eğilim, zaman içinde insanları kendi akıllarını kullanmaktan kaçınmaya iter ve bu durum onlar için neredeyse ikinci bir doğa haline gelir. Kısacası, Kant'ın öne sürdüğü özerklik ve aydınlanma kavramları, bireyin kendi aklını ve mantığını kullanarak yaşama cesaretini gerektirirken, toplumun genelinde bu cesaretin yetersiz olduğunu ve bireylerin genellikle özerkliğin gerektirdiği çabayı göstermekte isteksiz olduğunu belirtir.

Kant, aklın her yönüyle ve çekinmeden kullanılmasının bu özgürlüğün temelini oluşturduğunu ifade eder. Ancak, bu özgürlüğün kısıtlanması, aydınlanma sürecinin önündeki bir engel olarak görülür. Bu, Kant'ın kendi aklının kamuoyu önünde ve hizmetinde serbestçe ve açık bir biçimde kullanılmasının her zaman özgürce olması gerektiği görüşünü doğrular (Kant, 1984: 211). Kant toplumun bu noktaya ulaşmasının zaman alacağını belirtmektedir. Bu bakış açısıyla, mevcut durumu bir *aydınlanma çağı* olarak değil, daha çok bir *aydınlanmaya giden dönem* olarak değerlendirir. Bu durum, Kant'ın öne sürdüğü bireysel ve toplumsal özerklik fikirlerinin henüz tam anlamıyla gerçekleşmediğini gösterir. Kant'ın ahlaki felsefesinin merkezindeki bu özerklik ve evrensellik ilkelerinin altını çizen değerlendirmemiz, aydınlanma sürecinde bireyin özgür irade ve akıl kullanma yeteneğinin kritik önemini göstermektedir. Kant'ın özgür iradeye dayalı ahlaki felsefesinin bir bütün olarak aydınlanma sürecine dâhil edilme çabası, bu makalenin temel çıkış noktasını oluşturmaktadır.

### Apriori ve aposteriori bilgi

Kant'ın etik anlayışının merkezinde, bireylere ahlaki davranışlarını değerlendirmeleri ve etik değerlere uygun yaşamaları için bir çerçeve sunan *kategorik imperatif* kavramı yer alır (Wood, 2005, s. 67). *Kategorik imperatifin* özünde, bir eylemin ahlaki değerini belirleyen şeyin sadece amacı değil, aynı zamanda herkes tarafından benzer koşullarda benimsenebilecek evrensel bir ilke olup olmadığı yatar (Farnham, 2007: 443). Eylem, burada ve şimdi kendi içinde tercih edilebilir, çünkü benzer durumlarda herkes tarafından da tercih edilebilir. Kant, bu ahlaki yaklaşımında, bireyin özgür iradesine ve ahlaki eylemlerinin kişisel ahlaki sorumluluğu altında olduğu düşüncesine dayanır. Dolayısıyla, bu yaklaşım, hem bireysel özgürlüğün önemini hem de evrensel ahlaki ilkelerin vurgulanmasını içerir.

Ancak, Kant'ın ahlak felsefesi yalnızca etik kuramlarla sınırlı değildir; aynı zamanda *a priori* bilginin ve evrensel ahlaki yasaların önemini de vurgular. Kant'ın ahlak felsefesi ve epistemolojisinde ön plana çıkan, *a priori* ve *a posteriori* bilgi kategorilerinin analizi, onun düşünce sisteminin temelini oluşturur. *A priori* bilginin, deneyimden bağımsız ve insan zihninin içsel özellikleriyle ilişkili olduğu görüşü, Kant'ın epistemolojik yaklaşımında merkezi bir rol oynar. Kant, *a priori* bilginin, insan zihninin doğuştan gelen yapısının bir sonucu olduğunu ve bu özelliklerin, bireylerin dünyayı algılama ve anlama kapasitesini belirlediğini savunur. Bu tür bilgiler, deneyimlerden bağımsız bir doğaya sahip olup evrensel geçerliliğe sahiptir (Kant, 1998a:

17). Bu bakış açısı, Kant'ın felsefesinde, bilginin kökeni ve yapısı konusunda yeni bir perspektif sunar.

Öte yandan, Kant'ın düşünce sisteminde deneyimler yoluyla elde edilen *a posteriori* bilginin de önemli bir yeri vardır. Kant'a göre, *a posteriori* bilgi, deneyimler sonucu ortaya çıkan ve bireysel ya da özgül olgularla ilişkilendirilen kavramlardır. Bu tür bilgi, insan zihninin deneyimsel bilgi toplama kapasitesinin bir ürünüdür. Örneğin, "Çim yeşildir" ifadesi, doğruluğunu gözlemlerle teyit etmemiz gereken *a posteriori* bir bilgi örneğidir (Kant, 1998a: 17).

Bu iki bilgi türünün birleşimi, Kant'ın epistemolojik görüşlerinin temelini oluşturur. Kant, bilginin sadece dış deneyimler aracılığıyla kazanılan *a posteriori* bir olgu olmadığını, aynı zamanda zihinsel yapılar ve kategoriler üzerinden şekillenen *a priori* bir olgu olduğunu savunur. Bu perspektif, bilginin hem deneyimlerin *a posteriori* hem de zihinsel yapıların *a priori* bir ürünü olduğunu gösterir. Kant'ın bu yaklaşımı, bilginin nasıl edinildiğine dair felsefi düşünceye derinlemesine bir katkı sunar ve bilginin hem dış deneyimlerden hem de zihnin kendi içyapılarından türediğini, bu iki unsurun birlikte çalışarak bilgiyi oluşturduğunu ifade eder. Bu şekilde, Kant'ın felsefesi, bilgi teorisindeki geleneksel sınırları aşarak, zihin ve deneyim arasındaki etkileşimin karmaşıklığını ve önemini vurgular.

Kant'ın epistemolojik yaklaşımında, bilginin edinilmesi süreci, basitçe dış dünyanın pasif bir yansıması olarak değil, aksine zihnin duyu verileriyle aktif bir etkileşimi olarak ele alınır. Bu bağlamda, Kant vurgular ki, bilginin kaynağını ve doğasını anlamak için hem deneyimlerin hem de zihnin kendi içyapılarının dikkate alınması elzemdir. Öyle ki, Kant'ın perspektifinde, önsel bilgi basit düşüncelerden öte, deneyimin yapılandırılmasında temel olan uzay ve zaman gibi koşullar ve biçimlerde kendini gösterir (Akarsu, 1979: 137-138). "Saf Aklın Eleştirisi" adlı eserinde Kant, bu özgün bakış açısıyla, duyu bilgisinden önce gelen öğelerin önemini belirginleştirir.

### Sentetik apriori

Ancak, bu düşüncelerin ötesinde, Kant'ın bilgi teorisinin merkezinde yer alan *sentetik a priori* bilgi kavramı, felsefi düşüncenin temel meselelerinden biri olarak öne çıkar. Bu kavram, deneyimden bağımsız olmasına rağmen yeni bilgi sunabilen bir bilgi türü olarak tanımlanabilir (Kant, 1998a: 143). Kant, bu bilgi türünün varlığını savunarak, "saf aklın genel problemi"ni ortaya koyar. Fakat bu yaklaşım, deneyimlerden veya duyu verilerden bağımsız olarak elde edilen bilgiler hakkında bazı eleştirilere maruz kalır. Bu eleştiriler, *a priori* bilginin kaynağını ve doğasını sorgular ve Kant, alternatif teorilerin bu konuda tatmin edici bir açıklama sunmadığını iddia eder (Kant, 1998a: 144-145).

Bu eleştirilere rağmen, Kant'ın epistemolojik görüşleri modern felsefe düşüncesinde kritik bir rol oynamaktadır. Kant, bilgi edinme sürecini zihinsel kategoriler ve duyu verilerin karmaşık bir etkileşimi olarak tanımlar. Bu yaklaşımıyla, deneyimlerden elde edilen *a posteriori* bilgi ile zihnin kendi içyapılarından gelen *a priori* bilginin birleşimini sunarak, bilginin kökeni ve yapısı hakkında kapsamlı bir tartışma zemini oluşturur. Bu tartışma, felsefi düşüncenin gelişiminde önemli bir kilometre taşıdır..

Buna göre, Kant'ın sentetik a priori bilgi kavramı, deneyimlerden bağımsız olmasına rağmen, bilgi havuzuna yeni ve önemli katkılar sunabilecek bir bilgi türü olarak öne çıkar (Kant, 1998a: 176). Kant'ın bu bilgi türüne yaklaşımı, bu tür bilginin varlığını sorgular ve potansiyel olasılıklarını irdeler (Kant, 1998a: 180). Bu yaklaşım, deneyimlerin ötesine geçerek bilgiyi anlama çabasının bir yansımasıdır ve Kant'ın felsefi yaklaşımının özünü oluşturur.

Bununla birlikte, bu tür bilginin varlığı genellikle eleştirilere tabi tutulmuştur ve Kant'ın cevabı, bu eleştirilere karşı bir savunma niteliği taşır. Kant'ın felsefi düşüncesi içerisinde *transendental idealizm* öğretisinin kritik bir rol oynadığını da belirtmek önemlidir (Wood, 1998: 54). Bu öğreti, bilginin sınırlarını ve niteliğini incelemektedir. Kant'a göre, bizler 'şeylerin kendisini' değil,

yalnızca 'şeylerin tezahürlerini' bilebiliriz. Bu ifade, Kant'ın deneyim, bilgi ve gerçeklik hakkındaki karmaşık anlayışını gözler önüne serer (Wood, 2009: 47-72). Bu nedenle, Kant'ın *sentetik a priori* bilgi kavramı ve *transendental idealizmi*, felsefi sisteminin merkezini oluşturur ve geniş kapsamlı görüşlerini, özellikle deneyim, bilgi ve gerçeklik hakkındaki düşüncelerini yansıtır (Wood, 2009: 114-118).

### Kategorik imperatif

Öte yandan, Kant, bireysel eylemlerin değerinin, bu eylemlerin arkasındaki niyetlere dayanması gerektiğini vurgular. Böylece, Kant için ahlaki davranışlar, bireyin özgür iradesi tarafından yönlendirilen ve herkes için geçerli olan evrensel ahlaki yasalarla belirlenir (Wood, 2009: 165-172). Bu bağlamda, Kant'ın formüle ettiği *kategorik imperatifler*, insanları ahlaki varlıklar olarak tanımlayan bir çerçeve sunar. Bu yaklaşım, Kant'ın ahlak felsefesinin hem bireysel özgürlüğü hem de evrensel ahlaki yasaları merkeze alarak etik düşüncenin temel sorularını ele almasına olanak tanır.

Bu bağlamda, Kant'ın ahlaki değerlendirmede eylemin sonuçlarından ziyade, eylemi gerçekleştirme niyetini ön plana çıkarması önemlidir (Wood, 2009: 165-172). Kant'ın kategorik imperatifleri, "insanları sadece araç olarak değil, aynı zamanda amaç olarak kullanma" ve "insanları her zaman amaç olarak ele alma" şeklinde iki temel ilkeye dayanır (Kant 2013: 84). İlk ilke, insanların sadece bir araç olarak görülmemeyip, aynı zamanda bir amaç olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgularken, ikinci ilke insanların değerlerine ve amaçlarına her zaman saygı duyulması gerektiğini belirtir. Bu *kategorik imperatifler*, bireylerin özgür iradeleriyle bu evrensel ahlaki yasalara uyum sağlamalarını hedefler ve bu uyum, onları ahlaki varlıklar olarak tanımlar.

Öyle ki, Kant'ın bu etik anlayışı, sadece teorik bir çerçeveden ibaret değildir; aksine, pratikte uygulanabilir ahlaki prensipler sunar. Bu prensipler, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları ahlaki kararlar ve eylemler üzerinde derin bir etkisi olabilir. Kant'ın bu etik yaklaşımı, bireyin hem özgürlüğünü hem de diğer insanlara olan sorumluluğunu dikkate alarak, ahlaki davranışların temellerini atar. Bu, Kant'ın ahlak felsefesinin, etik düşüncenin gelişiminde önemli bir yeri olduğunu gösterir ve günümüzde de etik tartışmaları için önemli bir referans noktası oluşturur.

*Kategorik imperatiflerin* uygulanması pratikte zor olabilir, ancak Kant'a göre bu yasaların ihlali ahlaki açıdan kabul edilemez (Kant 2013: 84-90). *Kategorik imperatif*, üç farklı formülasyon veya formülle ifade edilir: Evrensellik ilkesi, insanlığa saygı ilkesi ve otonom ilkesi. Her bir formül, ahlaki karar verme sürecinde farklı yönleri vurgular ve bu formüllerin hepsi, Kant'ın ahlaki felsefesinin temelini oluşturur. Böylece, Kant'ın felsefesi, ahlaki karar verme sürecinde bireysel özgürlüğün ve evrensel ahlaki yasaların dengesini vurgular ve ahlaki davranışların temelini, insanın özgür iradesine ve evrensel ahlaki prensiplere dayandırır. Bu yaklaşım, etik düşüncenin temel sorunlarına yenilikçi ve derinlemesine bir bakış açısı sunar.

- Birincisi, *Özerklik veya Evrensel Yasaların Formülü* olarak bilinen formül, bireylerin yalnızca kendi eylemlerini yönlendiren maksimlerine evrensel bir yasa olarak uygulanabileceği şekilde hareket etmeleri gerektiğini öne sürer. Başka bir deyişle, gerçekleştirdiğimiz eylemler, eylemimizi yönlendiren ilkelerin çelişki ya da uyumsuzluk olmadan evrensel olarak uygulanabileceği düşüncesi altında yapılmalıdır (Kant, 1998b: 402).

- İkinci formül, *Kişilerin Onuruna Saygı Formülü* olarak adlandırılır ve her bireyin içkin değerini ve onurunu vurgular. Bu formül, insanlığı, kendimizde ya da başkalarında olsun, her zaman bir amaç olarak ve asla yalnızca bir araç olarak değerlendirmemiz gerektiğini belirtir. Bu ilke, temelde insan onuruna saygıyı zorlar ve bireylerin sömürülmesini veya değersizleştirilmesini engeller (Kant, 1998b: 429).

- Üçüncü formül, *Ahlaki Topluluk için Yasama Formülü* olarak bilinir ve ahlaki topluluk ya da "sonların krallığı" fikrini vurgular. Bu formül, kendi yasalarımızdan türeyen maksimlerimizin, ideal bir topluluk olan ve tüm bireylerin birbirlerini bir amaç olarak değerlendirdiği olası bir

sonların krallığı ile uyumlu olması gerektiğini ifade eder Bu formül, ahlaki bir topluluk oluşturan bireyler arasında karşılıklı saygı ve işbirliği kavramını teşvik eder (Kant, 1998b: 436). *katégorik imperatîf*'in daha fazla örnekleri aşağıdaki gibidir:

- "Başkalarına her zaman sadece bir araç olarak değil, aynı zamanda bir amaç olarak davran." Bu maksim, Kant'ın insanların sadece birer araç olarak kullanılmamaları gerektiğini savunan düşüncesine dayanmaktadır (Kant, 2013: 11).
- "Kendine saygı göster." Bu ifade, insanların kendi değerlerini ve değerlerini kabul etmeleri gerektiğini belirtir ve diğerlerinden de bu saygıyı bekleyebileceklerini belirtir (Kant, 2013: 15-17).
- "Yalan söyleme." Kant'a göre, yalan söylemek, başkalarını bir araç olarak kullanmak anlamına gelir ve bu nedenle ahlaki değildir (Kant, 2013: 36).
- "Her zaman dürüst ol." Kant'ın ahlaki felsefesi, dürüstlüğün önemli bir rol oynadığı ve insanların her zaman doğruyu söylemesi gerektiği düşüncesini savunur (Kant, 2013: 19).

*katégorik imperatîf*, nispeten karmaşık bir kavram olmasına rağmen, ahlaki düşünme ve karar verme süreçlerinde son derece değerli bir entelektüel araç olarak işlev görür. Bu prensip, bireyleri, etik davranışları uygulama ve hayatlarını daha etik bir çerçevede sürdürme yönünde yönlendirir.

Kant'ın etik kuramının çekirdeği, esasında *katégorik imperatîf* ve *hipotetik imperatîf* olarak adlandırdığı iki temel kavram üzerine inşa edilmiştir. Kategorik İmperatif, bir bireyin durumsal faktörlerden bağımsız olarak gerçekleştirmesi gereken eylemi belirler. Bu, ahlaki sorumluluklarımızın mutlak olduğunu ve dış etkenlerin veya kişisel isteklerin onlara etki etmediğini belirtir (Kant, 2013: 33). Kant, *katégorik imperatîf*'in evrensel bir prensip olduğunu ve tüm rasyonel varlıklara uygulanabileceğini savunur (Kant, 2013: 41). Öte yandan, *hipotetik imperatîfler*, bir hedef ya da arzunun gerçekleştirilmesi için hangi eylemlerin gerektiğini belirler. Bunlar, durumsal ahlaki direktifler olup, belirli durumlar ve belirli hedeflere ulaşmak isteyen bireyler için uygundur (Kant, 2013: 31).

Bu düşünce tarzı, insanların yaşamlarını nasıl yönlendirecekleri ve ahlaki prensiplerin nasıl tespit edileceği hususlarında önemli bir kılavuz olarak değerlendirilmektedir (Gardner, 1999: 306-308). Bu bağlamda, Kant'ın felsefi düşüncelerinin, ahlaki değerler ve insan eylemlerinin rasyonel temelleri üzerine yapılan çalışmalarda önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

### **Kritik ya da eleştiri**

"Kritik" terimi, bu "ayırt etme" ve "eleştirme" süreçlerini temsil etmektedir. Kant, bu eleştiriye üç kritiğinden ilki olan '*Saf Aklın Eleştirisi*' adlı eserinde ele alır. Bu eser, genel anlamda "insan aklını yeniden tanımlayan bir eser" olup, aynı zamanda "aklın özgürce kullanımına bir çağrıdır" (Duya, 2014: 310). Kant, bu sayede özgürlüğü aklın pratik alanında mümkün kılar ve "*Pratik Aklın Eleştirisi*" adlı eserini kaleme alan Kant, özgürlüğün imkân ve gerçekleşme açısından insanın bilme yetisinde değil, aklın pratik alanda kullanılmasında aranması gerektiğine inandığı için bu eseri yazmıştır.

Bu eserde özellikle özgürlük kavramı, neden-sonuç ilişkisi sorunu bağlamında, aklın çelişkilerinden biri olarak ele alınır (Öktem, 2007: 2). Dolayısıyla, özgürlüğün mümkün olduğu tek alan, akıl temelli eylemlerin gerçekleştiği pratik akıl alanıdır. Bu kapsamda, Kant'ın ahlak felsefesinin temel hedefi, insanın özgürlüğü ve ahlaki değerleri arasındaki ilişkiyi açıklamaktır.

Kant, özgürlük ve ahlaki değerlerin aklın pratik kullanımıyla bağlantılı olduğunu öne sürer ve bu bağlamda ahlaki eylemlerin, özgürlüğün ve ahlaki değerlerin temelini oluşturan evrensel ve değişmez ahlak yasalarına dayandığını savunur (Kant 1999: 4-5). Bu düşünce, ahlaki eylemlerimizin ve değerlerimizin kökenini ve doğasını anlamamıza yardımcı olurken, ahlak ve özgürlük kavramları arasındaki ilişkiyi aydınlatır ve ahlaki düşünce ve pratiklerin felsefi açıdan incelenmesine önemli bir katkı sunar.



Kant, aklın antimonilerinden biri olarak kabul ettiği özgürlüğü yalnızca nedensellik bağlamında açıklamamaktadır. Zira ahlaki endişelerin devreye girmesi, her şeyin bir neden bağlamında açıklanmasını problematik kılmaktadır (Kant 1999: 125-126). Tüm ahlaki eylemlerimizin bir nedenle ilişkilendirilmesi, sorumluluğun kişi yerine o nedene atfedilmesine ve eylemi gerçekleştirenin suçlu olmaktan çıkıp suçun nedenin kendisinde olmasına yol açar. Kant, insanın özgürlüğünün önemini vurgulayarak ifade ediyor. Eğer her şey nedenlerle sıkı sıkıya belirlenmiş olsaydı, ahlaki istekler ortaya çıkamazdı ve insanları suçlamak, kınamak veya sorumlu tutmak da anlamsız olurdu.

Bu durumda insan iradesiz bir halka haline gelir ve ahlaki seçimler yapma yetisini kaybederdi (Kant 1999: 128-129). İşte bu nedenle Kant, insanın iki dünyaya bağlı olduğunu ifade eder. İnsan hem fenomenler dünyasına, yani duyularla algıladığımız dünyaya (*mundus sensibilis*), hem de numen dünyasına, yani akıl ve düşüncenin hakim olduğu dünyaya (*mundus intelligibilis*) bağlıdır (Gökberk, 2013: 358). Bu bağlamda, Kant'ın ahlak felsefesi, insanın özgürlüğünü ve istenc özgürlüğünü ahlaki bir çerçeve içinde ele alarak, insanın hem fenomenler dünyasında hem de numen dünyasında varlığını sürdürdüğü çift yönlü bir yaklaşım sunar.

Bu çift yönlü yaklaşım, insanın ahlaki sorumluluklarını ve değerlerini anlamaya yönelik önemli bir felsefi araç sağlar. Kant, insanın eylemleri, istekleri ve arzularını deney ötesi, *a priori* ilkelere bağlayarak, insanın ahlaki davranışlarının temelinde yer alan akıl ilkesini zorunlu bir buyruğa dayandırır (Öktem, 2007: 3). Bilginin genel geçerliğini ortaya koyarak, her zaman ve her durumda geçerli olan ahlak yasalarına bu perspektiften ulaşmayı hedefler.

Kant'ın ahlak felsefesinin temel amacı, insanın ahlaki yükümlülüklerini ve değerlerini belirleyen evrensel ve değişmez ahlak yasalarını ortaya koymaktır. Bu yasalar, insanın ahlaki değerleri ve sorumlulukları üzerinde etkili olan rasyonel ve objektif ölçütler sağlar. Kant'a göre, ahlaki bilgi, aklın pratik kullanımıyla ilgili olduğundan, bizim ahlaki değerleri anlamamız ve eylemlerimizi yönlendirmemiz için aklın etkin bir şekilde kullanılmasını gerektirir (Cevizci, 2008: 365). Kant, mutluluğu nihai amaç olarak gören etik teorilerden farklı bir yaklaşıma sahiptir. Ahlaki eylemler, ahlaki birer yükümlülük olarak gerçekleştirilmelidir ve bunlar ahlaki değerlere uygun olarak kendi içlerinde değerli kabul edilmelidir.

Ancak Kant'a göre, ahlaklılık ve mutluluk arasında doğal bir bağlantı yoktur. Bir kişi ne kadar ahlaki olursa olsun, bu, onun mutluluk ve refahını garanti etmez. Kant'a göre, ahlaklılık, yalnızca ahlaki bir değer olarak kendi başına önemlidir ve insanların ahlaki eylemleri, içgüdülerden veya kişisel çıkarılardan ziyade ahlaki yükümlülüklerden kaynaklanmalıdır (Cevizci, 2008: 370). Eğer asıl hedefimiz, yani eylemlerimizin ahlaklı olma koşulu mutluluk olsaydı, insanın içgüdüsel ihtiyaçlarını karşılaması, onun mutluluğu ve hatta ahlaklılığı için yeterli olurdu.

Kant'ın ahlak felsefesine göre, ahlaki yasa, akıl tarafından belirlenen ve eylemlerimizi yönlendiren evrensel bir prensiptir. Bu yasa, eylemlerimizin kendi içsel değerlerine dayanması ve ahlaki yükümlülüklerimizle uyumlu olması gerektiğini öne sürer. Akıl, insanların eylemlerini kendi kişisel çıkarları veya içgüdülerinin ötesinde bir düzeye yükselten merkezi bir faktördür. Bu çerçevede, aklın yardımıyla, insanlar ahlaki normlara uygun davranabilirler ve bu süreçte ahlaki bir değer ve onur kazanabilirler (Gökberk, 2013: 361). Kant'a göre ahlaki yasanın en üstün ifadesi, *iyi istemedir*. *İyi isteme*, saf aklın belirlediği isteme olup, insanın değerini koruyan bir istemedir. Diğer bir deyişle, iyi, insanın değerini korumayı istemektir. İyi, bir yasa ya da emir değil, ancak insanın değerini koruma buyruğunu – aklın kendi kendine koyduğu bu yasayı – gerçekleştirmeyi istemektir (Kuçuradi, 1998: 86).

### İyi isteme ve ödev ahlakı

Kant'a göre akıl, kendine özgü değeri temel alarak *iyi istemeyi* meydana getirir. Doğa, daima bir hedef doğrultusunda yetenekleri dağıtırken, aklın en kritik rolü, ahlaki bir değere sahip olmasıdır. Akıl, kendisini değil, başlı başına değerli olan bir niyeti sergilemek için bir araç olarak kullanır

(Kant, 2013: 11). Bu çerçevede, Kant'ın ahlaki felsefesi, insanın akıl ve içgüdülerinin uyumlu bir işlevselliği üzerinde durmaktadır. *İyi istemenin* mevcudiyeti, insanın fenomenler dünyasının sınırlarını aşarak ahlaki yasanın anlaşılmasını sağlar.

Kant'ın perspektifinden bakıldığında, ahlak felsefesinin merkezi amacı, insanın ahlaki değerlerin ve eylemlerin doğasını, *ödevin* rolünü ve *a priori* bilginin etkisini anlamaktır. İnsanın, fenomenler dünyası yerine, *a priori* bilgi ve ahlaki yasalar üzerinde durması, ahlaki değerlerinin ve eylemlerinin daha güçlü ve objektif bir zemine oturmasını sağlar. Bu bakış açısı, insanın doğasını ve ahlaki gelişimini ele alırken büyük bir önem arz eder ve ahlak felsefesinin çekirdek sorunlarına kapsamlı ve derinlemesine bir yanıt sunar.

Kant'a göre, insanın ahlaki yasayı anlama süreci, kişisel mutluluk hedefinden ziyade, eylemlerinin *ödev* ile uyumlu olmasına dayanmalıdır. Kant, *ödevi* "yasaya saygıdan dolayı yapılan eylemin zorunluluğu" olarak tanımlar (Kant 2013: 15). Ödevde uygun birçok eylem olsa da, ahlaki değer taşınması için eylemin *ödevden* kaynaklanması gerekir. Kant'a göre, gereksinimlere, isteklere veya eğilimlere dayalı eylemler ahlaki eylemlerin karşısında yer alır. Ahlaki eylemler, saf pratik aklın yönlendirdiği isteklerden kaynaklanan ve *ödevde* dayanan eylemler olarak adlandırılır (Heimsoeth 1986: 129). Kant, ahlaklılığı, *ödev* olarak ifade etmenin akıllıca olduğunu düşünür çünkü ahlaklılığın buyruğu, bireylerin eğilimleriyle çatıştığında çoğu zaman hoş karşılanmaz (Kant 1999: 43).

Bu perspektiften bakıldığında, Kant'ın *ödev* kavramı, insanın yerine getirmesi gereken *ödevler* ve sorumluluklar olarak anlaşılmalıdır. Kant'a göre, kendi başına saygıdeğer ve iyi olan bir isteme kavramını geliştirmek için, *iyi isteme* kavramını içeren *ödev* kavramını incelemek gerekir (Kant 2013: 12). Kant, *ödevi* "yasaya saygıdan dolayı yapılan eylemin zorunluluğu" olarak tanımlar (Kant 2013: 15). Ödevde uygun birçok eylem olsa da, ahlaki değer taşınması için eylemin *ödevden* dolayı yapılması şarttır. Bu bağlamda *iyi istemeyi* içeren *ödev* anlayışı, insanın ahlaki değerleri ve eylemleri için temel bir öneme sahiptir.

Kant'ın ahlak felsefesinde, *ödev*, *iyi istemeyi* içerir ve ahlaki eylemler konusunda *ödevde* uygun eylemler ile sadece *ödev* adına yapılan eylemler arasında net bir ayırım vardır (Kant, 2013: 12). Ödevde uygun eylemler, bireyin içtenlikle ahlaki değerlere uyduğu durumları belirtirken, *ödev* adına yapılan eylemler, dışsal zorunluluklar nedeniyle gerçekleştirilen, ancak bireyin içsel olarak kabul etmediği ahlaki normlara uyum sağlama girişimlerini ifade eder (Kant, 2013: 18). Kant'ın görüşlerine göre, eylemlerimizin ahlaki olarak kabul edilebilmesi için, *ödevden* kaynaklanan niteliklere sahip olmaları gerekmektedir (Kant, 2013: 12). Örneğin, bir tüccarın dürüstlük prensibine göre hareket etmesi, *ödevin* gereği olabilir veya müşteri kaybetme endişesiyle olabilir. Ancak, tüccarın eyleminin ahlaki olarak değerlendirilebilmesi için, bu eylemin *ödevin* gerekliliğinden kaynaklanması esastır (Kant, 2013: 12). Bu perspektifte, Kant'ın ahlaki değerlendirme yapısı, insanın doğal eğilimlerinden ve fenomenal düzeydeki davranışlardan bağımsız bir ölçüt sunar.

Böylece, Kant'ın ahlak felsefesi, insanın rasyonel ve ahlaki özgürlüğüne vurgu yaparak, bireylerin *ödevlerini* yerine getirirken kendi ahlaki değerlerini sorgulamasına ve geliştirmesine olanak tanır. Özetle, Kant'ın ahlak kuramı, *ödev* ve *a priori* bilgiye verdiği önemle, insanın rasyonel doğasını öne çıkaran özgün bir perspektif sunar. Bu yaklaşım, ahlaki değerlerin doğal eğilimlerin ve fenomenal düzeydeki davranışların ötesinde ele alınmasıyla, ahlaki değerlerin evrensel ve objektif temellere dayanabileceğini savunur.

Kant'a göre, bir eylemin ahlaki değeri, eylemin herhangi bir eğilimden bağımsız olarak, sadece *ödev* bilinciyle gerçekleştirilmesi durumunda ortaya çıkar (Kant, 2013: 13-14). Bu nedenle, Kant, insan eyleminin ahlaki değerinin, maksimum ahlaki içeriğinde bulunması gerektiğini savunur. Kant'a göre, bireyin ahlaki değeri niyetle belirlenir ve *ödev* gereği yapılan bir eylemin ahlaki değeri, eylemin amacında değil, eyleme karar veren maksimumunda bulunur (Kant, 2013: 18). Ahlaki değer, eylemi yönlendiren öznel ilkeye bağlıdır. Tüm eylemlerimizin, her durumda evrensel olarak

geçerli olabilecek nitelikte olması gerektiğini belirten Kant, bu temel ahlaki prensibi "kesin buyruk" olarak adlandırır: "Sadece aynı zamanda genel bir yasa olmasını isteyebileceğin maksime göre eylemde bulun" (Kant, 2013: 38). Bu prensip, herhangi bir eylemin değerinin, sadece belirli bir durumda geçerli olması veya belirli bir amaç için uygun olması değil, her durumda evrensel olarak geçerli olabilme potansiyeline sahip olması gerektiğini belirtir. Bu, ancak yasalara uygunlukla gerçekleştirilebilir. Bu uygunluk, yasaya saygı ile sağlanır.

### **Kant'ın ahlak felsefesinde amaçlar krallığı**

Amaçlar Krallığı kavramı, Kant'ın ahlak felsefesinde önemli bir yere sahiptir. Kant'a göre, insanların eylemleri evrensel bir değer ve ahlak düzenine uygun olmalıdır. Amaçlar Krallığı, insanların birbirlerini sadece araç olarak değil, aynı zamanda kendi amaçları için değerli varlıklar olarak görmeleri gereken bir düşünsel yapıdır. Bu düşünsel yapı, insanların rasyonel varlıklar olarak ahlaki değerlere göre hareket etmeleri ve evrensel ilkeleri benimsemeleri gerektiğini savunur.

Kant'ın kategorik buyruğunun üçüncü formülasyonu, bireyin eylemlerini evrensel yasa koyucu bir iradeyle uyumlu hale getirmesini ve bu sayede toplumsal düzeni sağlamasını amaçlar (Kant, 2013: 51). Bu ilke, bireyin kendi rasyonel düşünme yeteneği aracılığıyla diğer bireylerle birlikte yaşama koşullarını oluşturmasını ve bu sayede "Amaçlar Krallığı" olarak adlandırılan ideal bir toplumsal düzene katkıda bulunmasını öngörür (Çörekçioğlu, 2017: 15). Bu anlayışa göre, birey, sadece kendi çıkarlarını değil, tüm insanların çıkarlarını gözeterek evrensel ahlaki yasalara uygun hareket etmekte yükümlüdür.

Amaçlar Krallığı kavramı, Kant'ın ahlak felsefesinde merkezi bir rol oynar ve bireylerin araçsallaştırılmasına karşı çıkarak, her bireyin kendine özgü değerlere ve amaçlara sahip bir varlık olduğunu vurgular. Korsgaard, bu kavramı daha derinlemesine analiz ederek Kant'ın etik düşüncesinin evrensel ahlaki ilkeler ve etik davranışlar üzerindeki etkilerini inceler (Korsgaard, 1996: 17-18). Kant'ın ahlaki felsefesinin temel prensiplerinden biri olan *kendinde amaç* kavramı, insanların ve rasyonel varlıkların sadece bir araç olarak kullanılmayacakları, onların kendi başlarına bir değer ve önem taşıdığı anlamına gelir (Korsgaard, 1996: 17-18; 252-253).

Bu, insanların kendi içsel değerlerine saygı duyulması gerektiği ve onların sadece başkalarının amaçlarına ulaşmak için bir araç olarak kullanılmaması gerektiği anlamına gelir. Amaçlar Krallığı, bireylerin ahlaki yükümlülüklerini tanımalarına ve evrensel değerlere uygun hareket etmelerine olanak sağlayan bir çerçeve sunar. Bu çerçeveye bağlı kalarak, bireyler ahlaki seçimler yapabilir ve başkalarının değerine ve değerine saygı göstererek yaşamlarını anlamlı bir şekilde yönlendirebilir (Korsgaard, 1996: 63).

Kant'a göre, bireylerin eylemleri, tüm durumlarda geçerli olan koşulsuz buyruğa tabi olmalıdır. Bu görüş, her bir bireyin özgür ve rasyonel bir varlık olarak değerlendirilmesini talep eder ve ahlaki değerler ve eylemler evrensel ve koşulsuz bir geçerliliğe sahip olmalıdır (Korsgaard, 1996: 100-125). Bu çerçevede, Kant'ın ahlak felsefesinin merkezi, *kategorik imperatif* kavramıdır. Kant, ahlaki eylemlerin değerlendirmesinde sadece sonuçlara değil, aynı zamanda eylemi yönlendiren ilkelerin evrensel geçerliliğine odaklanır. Bu nedenle, bir eylemin ahlaki olarak kabul edilebilir olması için, bu eylemi yönlendiren ilkenin herkes için geçerli bir yasa olması gerektiğini belirtir (Paton, 1947: 72).

Bu anlamda, ahlak yasası, akıl sahibi olan insandan kaynaklanır ve iradenin koşulsuz buyruğu aracılığıyla genel geçerlilik kazanabilir (Kant, 2008: 49-54). Kant'ın *amaçlar krallığı*, bireylerin eylemlerini toplumun genel yararı doğrultusunda değerli ve ahlaki olarak değerlendirebilmeleri için bir teşvik oluşturur (Korsgaard, 1996: 53). Yasalar, amaçların genel geçerliliklerini belirleyerek, akıl sahibi varlıkların kişisel farklılıklarını ve özel amaçlarının tüm içeriğini soyutlar. Bu şekilde, tüm amaçlar - hem akıl sahibi varlıkların kendi amaçları, hem de bunların her birinin kendine koyabileceği amaçlar - bir sistematik bütün içinde birbirine bağlanır.

Kant'ın ahlak felsefesine göre, akıl sahibi tüm varlıklar, sadece kendi amaçlarını gözetmekle yükümlü değildirler; aynı zamanda diğerlerinin amaçlarına ve değerlerine de saygı göstermek zorundadırlar. Kant, bu düşünceyi "insanları sadece araç olarak değil, aynı zamanda kendi başına birer amaç olarak görme" prensibiyle ifade eder (Kant, 2013: 51). Kant'ın "insanları sadece araç olarak değil, aynı zamanda kendi başına birer amaç olarak görme" prensibi, ahlaki eylemlerin temelini oluşturur ve ahlaki değerlere dayalı bir toplum düzeninin inşası ile adil ve eşitlikçi ilişkilerin geliştirilmesini teşvik eder (Kant, 2013: 51).

Bu kavram, akıl sahibi varlıkların, ortak yasalar altında bir araya gelerek bir toplum oluşturdukları anlamına gelir. Bu toplulukta, her rasyonel varlık hem yasa koyucu hem de bu yasalara uyan bir konumdadır. Bireyler, öncelikle *amaçlar krallığı*'na üye olurlar ve kendi iradeleriyle bu krallıkta etkin bir rol üstlenirler (Kant, 2013: 51-52). Böyle bir toplumsal düzen, bireylerin kendi özgür iradeleriyle ahlaki eylemler gerçekleştirmesini ve evrensel ahlaki prensiplere uygun bir şekilde hareket etmesini teşvik eder.

Bu sayede, toplumun tüm üyeleri adalet, eşitlik ve insanlık değerleri temelinde birlikte çalışarak sürdürülebilir bir toplum inşa ederler. İnsanlar, kendi özgür iradeleriyle hareket ederek ve başkalarının da aynı evrensel ahlaki prensiplere uygun hareket etmelerini teşvik ederek, bir *amaçlar krallığı* oluşturabilirler (Cevizci, 2008: 382-383).

Kant'ın ahlak felsefesinin merkezinde, özerklik ve özgürlük prensipleri yer alır. Akıl sahibi varlıkların, kendilerini ve diğerlerini bir araç olarak değil, bir amaç olarak görmeleri gerektiğini savunan Kant, bu yaklaşımın ahlaki değer ve evrenselliğe ulaşmada önemli bir rol oynadığını belirtir (Wood, 1999: 62). Kant'a göre, bireyler yaşamlarının özgür ve özerk yaratıcılarıdır ve eylemlerini ve hedeflerini belirlerken evrensel ahlaki ilkeleri dikkate almalıdırlar. Bu durum, ahlaki eylemler ve hedeflerin, özgür ve özerk irade ile belirlenmesi gerektiğini ve evrensel ahlaki ilkelerle uyumlu olması gerektiğini vurgular. Özerklik ve özgürlük prensipleri, ahlaki değer ve evrenselliğe ulaşmanın anahtarı olarak kabul edilir (Guyer, 2000: 150). Özerk ve özgür bireylerin, ahlaki değerlerini ve ilkelerini belirlerken, kendi ahlaki değerlerini ve ilkelerini göz önünde bulundurmaları gerektiği savunulur. Bu, sadece bireylerin ahlaki değerlerini ve ilkelerini belirlemelerine olanak sağlamakla kalmaz, aynı zamanda ahlaki değerlerin ve ilkelerin evrensel ve genel geçerli olmasını da garanti eder (Guyer, 2000: 152).

### **Özerklik ve ahlaki ilkeler**

Kant, özerk bir bireyin, ahlaki ilkelerini ve değerlerini kendi özgür iradesi ile belirleyebileceğini savunur (Korsgaard, 1996: 93). Bu değerler ve ilkeler, dış etkenlerden müstakil olarak, bireyin iradesi tarafından oluşturulur, bu da özerkliğin bireysel ahlaki değerlerin ve ilkelerin belirlenmesi ve bunlara uygun bir yaşam sürdürme hakkını tanıdığı anlamına gelir. Özerklik, aynı zamanda, ahlaki ilkelerin evrenselliğini ve genel geçerliliğini savunur (Kant, 2013: 57). Kant'a göre, bireyler, evrensel ahlaki prensiplere dayalı bir sorumlulukla hareket etmeli ve diğer akıl sahibi varlıkların da aynı değere ve öneme sahip olduğunu kabul etmelidir (Guyer, 2000: 79). Bu, ahlaki değerlerin ve ilkelerin öznel değil, evrensel ve genel geçerli olduğunu ifade eder. Dolayısıyla, özerklik ilkesi, bireylerin ahlaki değerlerini ve ilkelerini belirleme yeteneğinin, sadece bireysel bir hak ve özgürlük olmadığını, aynı zamanda evrensel ahlaki sorumlulukları da taşıdığını vurgular.

Kant'ın özerklik ilkesi, evrensel ahlaki yükümlülüklerin zorunlu kabulünü öngörür ve bu yükümlülükler, bireysel ahlaki davranışların temelini oluşturur. Kant'a göre, bu ilke, bireylerin ahlaki ilkelerini oluştururken, diğer tüm akıl sahibi varlıkların bu ilkeleri kabul edip uygulayabileceği bir çerçeve sunar (Korsgaard, 1996, s. 93). Nitekim, bu durum bireyin ahlaki değerlerinin ve ilkelerinin kişisel bir tercih olmaktan öte, evrensel bir nitelik taşıdığını gösterir. Özerklik ilkesi, bireylerin kendi ahlaki değerlerini ve ilkelerini belirleme ve bu değerlere uygun bir yaşam sürme hakkını vurgular; ancak, bu hak evrensel ahlaki yükümlülükler ve sorumluluklarla birlikte gelir (Wood, 1999, s. 114). Öyle görünüyor ki, Kant'ın özerklik anlayışı, rasyonel bir

varlığın kendi belirlediği yasalar doğrultusunda hareket etme kapasitesini içerir. Bu, bireyin yalnızca kendi ahlaki değer ve ilkelerini belirleme özgürlüğünü değil, aynı zamanda evrensel ahlaki sorumluluk ve yükümlülükleri de kapsar (Guyer, 2006, s. 276). Daha güncel bir yaklaşımla, Kant'ın düşünceleri, özellikle modern etik teoriler üzerinde derin etkiler bırakmıştır. Aslında, bu etkileşim, Kant'ın özerklik ilkesinin sadece tarihsel bir öneme sahip olmadığını, günümüz dünya düzeninde de ahlaki karar verme süreçlerinde merkezi bir role sahip olduğunu göstermektedir. Üstelik, Kant'ın bu ilkesi, bireysel özgürlükler ile toplumsal sorumluluklar arasında dengeli bir çizgi çizmeye çalışırken, ahlaki yargıların evrenselliğini koruma çabasını da ön plana çıkarır.

Bu perspektiften bakıldığında, Kant'ın ahlak felsefesi, teorik tartışmaların ötesine geçerek gerçek dünya koşullarında etik davranış ve karar verme konusunda pratik bir kılavuz sunar (Sullivan, 1989, s. 43). Bu durum, etik teorinin pratik uygulamaları ile teorik çerçevesi arasındaki bağlantıyı vurgular ve Kant'ın ahlaki felsefesinin değerini daha belirgin hale getirir. Gerçekten de, Kant'ın öğretileri, ahlaki yargıların nasıl formüle edilmesi gerektiği konusunda rehberlik ederken, bireylerin bu yargıları günlük yaşamlarında nasıl uygulayabileceklerini de gösterir. Bu açıdan bakıldığında, Kant'ın düşünceleri, etik kararlarımızın temelinde yatan evrensel ilkeleri anlamamıza yardımcı olur ve bu ilkelerin toplumumuzdaki pratik etkilerini de sergiler.

### Değerlendirme ve Sonuç

Immanuel Kant'ın *amaçlar krallığı* kavramı, özgürlük ve özerklik merkezli bir ahlak anlayışını temsil eder ve bu bağlamda evrensel ahlaki ilkelerle uyumlu bir toplum düzeninin nasıl kurulabileceğini detaylı bir şekilde ele alır. Kant, bireylerin yalnızca kendi çıkarlarına hizmet etmek yerine, genel ahlaki yükümlülükler çerçevesinde hareket etmeleri gerektiğini savunur. Bu anlayış, özgürlüğün kişisel iradeyle sınırlı olmadığını, ahlaki ilkelerle uyumlu eylem gerektirdiğini ortaya koyar. Ayrıca, Kant, ahlaki eylemlerin rasyonel ve özerk kararlarla şekillenmesi gerektiğini belirtir, böylece bireylerin kendi eylemlerinin yasa koyucuları olmalarını teşvik eder. Bu durum, özgürlüğün sadece bireysel bir hak olmadığını, aynı zamanda kolektif bir sorumluluk taşıdığını vurgular.

*Amaçlar krallığı* ideal bir toplum düzenini temsil eder; bu düzende her birey, diğerlerini araç olarak değil, amaç olarak görür. Bu anlayış, her insanın özgürlüğüne ve onuruna saygı duyulması gereken bir toplum yapısını ima eder. Kant, ahlaki yasaların her birey tarafından içselleştirilmesinin ve bu yasalara göre hareket edilmesinin önemini vurgular, bu da adalet ve eşitlik ilkeleri çerçevesinde toplumsal düzenin sağlam temeller üzerine kurulmasını sağlar.

Kant'ın etik anlayışı, devlet ve hukukun rolünü yeniden tanımlar ve liberal-demokratik bir devlet yapısının nasıl olması gerektiği konusunda önemli ipuçları sunar. Kant'a göre, devletin ve hukukun temel görevi, bireylerin özgürlüklerini korumak ve adil bir toplum düzeni sağlamaktır. Bu, herkesin eşitlik ilkesi çerçevesinde muamele görmesi ve her bireyin özerkliklerinin desteklenmesini gerektirir. Kant'ın düşünceleri, devletin bireylerin özgürlüklerini koruyarak ve insan haklarına saygı göstererek toplumsal adaleti teşvik etmesi gerektiğini vurgular.

Sonuç olarak, Kant'ın *amaçlar krallığı* ve evrensel ahlaki ilkeler üzerine kurulu ahlak anlayışı, özgürlüğün ve özerkliğin korunmasını esas alan bir toplum yapısının nasıl oluşturulabileceği konusunda derinlemesine bir çerçeve sunar. Ahlaki yasaların evrensel geçerliliği, bireylerin özgürlüklerine saygı duyulmasını ve herkesin eşit ve adil bir şekilde muamele görmesini gerektirir. Bu felsefi yaklaşım, liberal-demokratik bir devlet yapısını desteklerken, bireylerin kendi özgürlüklerini kullanırken başkalarının haklarına saygı göstermeleri ve toplumda adaletli bir düzeni desteklemeleri gerektiğini önemser. Böylece, Kant'ın düşünceleri, günümüz toplumları için hâlâ geçerliliğini koruyan temel etik ve politik ilkeler sunmaktadır. Bu, her bireyin değerini ve özgürlüğünü koruyarak daha adil ve eşitlikçi bir dünya yaratma potansiyelini gözler önüne serer.

### KAYNAKLAR

Akarsu, B. (1979). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Allison, H. E. (1990). *Kant's theory of freedom*. Cambridge University Press.
- Allison, H. E. (2004). *Kant's transcendental idealism: An interpretation and defense*. Yale University Press.
- Bozkurt, N. (2008). *Kant*. Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2008). *Aydınlanma felsefesi tarihi*. Asa Kitabevi.
- Çörekçioğlu, H. (2017). Giriş Kant: Çağdaş politik düşüncenin ufku. In H. Çörekçioğlu (Ed. & Çev.), *Kant Felsefesinin Politik Evreni*. Ayrıntı Yayınları.
- Duva, Ö. (2014). *Immanuel Kant, siyaset felsefesi tarihi*. Doğubatu Yayınları.
- Farnham, D. (2007). A good kind of egoism. *The Journal of Value Inquiry*, 40(4), 433-450. <https://doi.org/10.1007/s10790-006-9008-x>
- Gardner, S. (1999). *Kant and the critique of pure reason*. Routledge.
- Gökberk, M. (2013). *Felsefe tarihi*. Remzi Kitabevi.
- Guyer, P. (2000). *Kant on freedom, law, and happiness*. Cambridge University Press.
- Guyer, P. (2006). *Kant*. Routledge.
- Heimsoeth, H. (1986). *Immanuel Kant'ın felsefesi* (T. Mengüşoğlu, Çev.). Remzi Kitabevi.
- Kant, I. (1984a). *Seçilmiş yazılar*. (N. Bozkurt, çev.). Remzi Kitabevi.
- Kant, I. (1984b). *Aydınlanma nedir? sorusuna yanıt. Seçilmiş yazılar*. (N. Bozkurt, Çev.) Remzi Kitabevi.
- Kant, I. (1785). Groundwork of the metaphysics of morals. In M. J. Gregor (Ed.), *Immanuel Kant: Practical Philosophy* (pp. 37-108). <https://doi.org/10.1017/cbo9780511813306.007>.
- Kant, I. (2013). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi*. (I. Kuçuradi, Çev.) Türk Felsefe Kurumu.
- Kant, I. (1998a). *Critique of pure reason*. (P. Guyer & A. W. Wood, Trans.) Cambridge University Press.
- Kant, I. (1998b). *Groundwork of the metaphysics of morals*. Gregor, M. J. (Ed.). Cambridge University Press. ISBN: 9780521626958.
- Kant, I. (1999). *Pratik aklın eleştirisi*. (I. Kuçuradi, Çev.) Türk Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, İ. (1998). İnsan ve değerleri. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Korsgaard, C. M. (1996). *Creating the kingdom of ends*. Cambridge University Press.
- Öktem, Ü. (2007). Kant ahlakı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*.
- Paton, H. J. (1947). *The Categorical imperative: A study in Kant's moral philosophy*. University of Pennsylvania Press.
- Sullivan, R. (1989). *Immanuel Kant's moral theory*. Cambridge University Press.
- Wood, A. W. (1999). *Kant's ethical thought*. Cambridge University Press.
- Wood, A. W. (2005). *Kantian ethics*. Cambridge University Press.
- Wood, A. W. (2009). *Kant*. (A. Kovanlıkaya, Çev.) Dost Kitabevi.

### Extended Abstract

This article delves into the philosophical advancements of the Enlightenment era, particularly highlighting the significant contributions of the German philosopher Immanuel Kant. It focuses on Kant's revolutionary approach to ethics, which marked a pivotal point in the history of philosophical thought. Kant's philosophy, especially during the Enlightenment in the 18th century, introduced a new perspective on moral reasoning and individual autonomy. Kant championed the concept of absolute humanism, advocating for the ability of individuals to determine the fundamental principles of their knowledge and actions independently, without divine intervention. This idea fostered the notion of individualism, where the importance of a person's actions and decisions is emphasized. Central to this was the shift to a subjective foundation in understanding

the principles of science and morality. Kant's humanist perspective allowed for the principles of science and ethics to be rooted in subjective origins, understood through personal experiences and thoughts. The article explores how the Enlightenment's intellectual developments enabled individuals to discover their potential and gain a deeper understanding of moral values. Kant's humanist approach and his idea of using reason to find universal moral principles greatly influenced how individuals conducted their lives more ethically and consciously. This process played a significant role in helping people discover their moral values and guide their lives in a more harmonious and meaningful way. Kant argued for a humanistic thought that individuals could discover the fundamental principles of knowledge and action and organize their lives accordingly, without divine intervention. This concept focuses on the value and responsibilities of the individual, and Kant's humanistic philosophy underlines the importance of individual freedom, reason, and ethical values, setting the foundational blocks of moral thought. Moreover, the potential for individuals to morally develop and transform themselves and their society highlights the significance of an ethical life. This potential informs the deep commitment to ethical values in human life and how these values shape both the societal structure and personal development. Kant described this as a state of self-imposed immaturity, emphasizing that it is the individual's effort to overcome it. His thoughts on freedom and autonomy are most explicitly expressed in his work "What is Enlightenment?". Here, enlightenment is described as the process of using one's own reason and achieving free thought without dependence on others. This represents the escape from a state of immaturity, summarized in Kant's slogan "Sapere Aude!" ("Dare to know!"), which he defines as the manifesto of the Enlightenment. However, Kant noted that this autonomy is often not achieved in practice due to laziness and cowardice. Despite nature having freed humans from external guidance, many remain immature by choice, often surrendering their autonomy to others. This tendency discourages individuals from using their own reason, becoming almost second nature. Kant's concepts of autonomy and enlightenment require the courage to use one's reason and intellect in life, yet he observed a general lack of this courage in society. Kant emphasized that the unrestricted use of reason is the foundation of this freedom. However, restrictions on this freedom are seen as obstacles to the process of enlightenment. He advocated for the public and unrestricted use of one's reason, acknowledging that achieving such a societal state takes time. This perspective regards the current era not as an "age of enlightenment" but as an "age on the path to enlightenment," suggesting that Kant's ideals of individual and societal autonomy have yet to be fully realized. The article concludes by asserting the critical importance of individual free will and rational thinking in the process of enlightenment, as emphasized in Kant's moral philosophy. It presents an analysis based on the subjective origins of morals and science characteristic of the Enlightenment period, focusing on the phenomenon of individualization in Kant's ethical thoughts. The article particularly examines Kant's concept of "Kingdom of Ends," which represents the universalization of ethical principles through reason and free will, encapsulating the essence of Kant's moral philosophy.

## Magna Carta'ya Giden Süreçte Ekonomik Problemler ve Kral John'un Çözüm Arayışları

### Economic Problems in the Process Road to Magna Carta and King John's Search for Solutions

Fuat CEYLANBAŞ\*

#### Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 05.05.2024

Kabul Tarihi: 08.06.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1478954

#### Anahtar Sözcükler:

John

Magna Carta

Scutage

Vergi

#### ÖZET

Bu çalışma, XIII. yüzyılda İngiltere'de Yurtsuz John (1199-1216) döneminde meydana gelen malî krizleri ve Magna Carta sözleşmesine giden yolda John'un uygulamış olduğu olağan ve olağan dışı vergilendirmeleri konu edinmektedir. Angevinlerin bir üyesi olması hasebiyle II. Henry (1154-1189) ve I. Richard (1189-1199) dönemlerinden kalan malî miras da çalışma kapsamında ele alınmıştır. II. Henry'nin monarşiyi kuvvetlendirme girişimleri ve I. Richard'ın Haçlı Seferleri'ne katılması Angevin ekonomisini oldukça olumsuz etkilemiş ve John döneminde meydana gelen kıtlık, sel, askeri seferler, soylularla (baronlar) çatışmalar, Fransa ile savaşlar Angevin ekonomisini tüketmiştir. Çalışmada Pipe Roll, Misae Roll ve Hundred Roll gibi İngiliz malîyesiyle ilgili bilgi veren arşiv belgelerinin yanı sıra kroniklerden ve telif eserlerden faydalanılmıştır. Magna Carta'nın kesinlikle Yurtsuz John'un kişiliğine ve uyguladığı olağan dışı vergilendirme politikalarına bir tepki olarak yürürlüğe girdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın daha önce değinilmeyen konulara değinmesi, incelenmemiş ve irdelenmemiş meseleleri ele alması nedeniyle alan yazına olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir.

#### Article Information

Submission: 05.05.2024

Acceptance: 08.06.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1478954

#### Key Words:

John

Magna Carta

Scutage

Tax

#### ABSTRACT

This study focuses on the fiscal crises that occurred in England during the reign of Lackland John (1199-1216) XIII<sup>th</sup> and the ordinary and extraordinary taxation imposed by King John on the road to the Magna Carta. As a member of the Angevins, the fiscal legacy of Henry II (1154-1189) and Richard I (1189-1199) is also covered in the study. Henry II's attempts to strengthen the monarchy and Richard I's participation in the Crusades harmed the Angevin economy, and the famine, floods, military campaigns, conflicts with nobles (barons), and wars with France during the reign of John depleted the Angevin finances. This study utilized archival documents, including the Pipe Roll, Misae Roll, and Hundred Roll, which offer insights into English finances, along with chronicles and copyrighted works. It is concluded that the Magna Carta was enacted as a reaction to the personality of Lackland John and the extraordinary taxation policies he implemented. This study is expected to make a valuable contribution to the literature by addressing previously unexplored issues and shedding light on topics that have not been examined before.

#### Atf İçin:

Ceylanbaş, F. (2024). Magna Carta'ya giden süreçte ekonomik problemler ve Kral John'un çözüm arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28 (3), 603-614. doi: 10.20296/tsadergisi.1478954

## GİRİŞ

İngiltere'de malî krizlerin en şiddetlisi Kral John döneminde meydana gelse de bu durumla Angevin<sup>1</sup> imparatorluğunda ilk kez karşılaşılmamıştır. Zira II. Henry (1154-1189) ve I. Richard (1189-1199) dönemlerinde isyan eden baronlarla mücadeleler, saray harcalamaları, askeri giderler ve özellikle Fransa ile yapılan savaşlar büyük bir ekonomik külfete sebep olmuştur. Ayrıca I. Richard'ın Haçlı Seferleri'ne katılması ve dönüşte esir düşmesi de ekonomiyi oldukça olumsuz etkilemiş Richard'ın

\* Dr. İzmir, fuatceylanbas@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5270-0442>

<sup>1</sup> Fransa'nın Anjou bölgesinden gelenler anlamında tarihçiler tarafından II. Henry ve onun soyuna ithafen kullanılmaktadır.



esarettten kurtulması için oldukça yüklü bir fidiye ödenmiştir<sup>1</sup>. Richard, Haçlı Seferleri nedeniyle İngiliz maliyesini o kadar boşaltmıştır ki “bir satıcısını bulsam Londra’yı dahi satarım.” dediği rivâyet edilmektedir (Karaimamoğlu, 2022, s. 118).

Yurtsuz John’un da saltanatının hemen başında kuzeni Brittany’li Arthur ile giriştiği veraset mücadelesi, 1202-1204 yılları arasında kıta Avrupası’ndaki önemli bir toprak parçası olan ve Fransa Kralı’nın vassalı olarak elde tutulan Normandiya’nın savunulma ihtiyacı, Poitou, Galler, İskoç ve İrlanda Seferleri, 1214 yılında yaşanan iç karışıklıklar ve kıta Avrupası’ndaki toprakların geri alınması için girişilen mücadele İngiliz ekonomisini oldukça sarsmış ve hatta tüketmiştir.

Yukarıda bahsettiğimiz seferler ve XII-XIII. yüzyıl boyunca devam eden savaşlar sahada daha fazla asker bulundurmaya mecbur kıldığından Angevinlerin paralı askerlere ihtiyaç duyması durumu ortaya çıkmıştır. Bu savaşlar teknik bakımdan güçlü olanların kazanabileceği savaşlar olduğundan arbalet kullanabilen askerler ve askeri mühendisler bu dönemde orduya alınmıştır (Turner, 2011).

Angevinlerin en büyük giderlerinden bir diğeri ise kalelerin bakım ve onarımlarıdır. Kral John döneminde yıllık kale bakımı ve onarımı için harcanan para 1.000 sterlin<sup>2</sup> civarındadır. Tüm bu masraflardan kaynaklı John için büyük bir savaş ekonomisi yönetiyordu ve ağabeyi Richard’ı takip ediyordu demek bizce yanlış olmaz (Prestwich, 1954, s. 20). John bu nedenle tıpkı ağabeyi I. Richard gibi kraliyete sadık adamlardan düzenlerinin bozulmaması karşılığında rüşvet alma yolunu dahi tercih ederek maddi gelir sağlamıştır.

John, her kalede ayrı bir hazine oluşturmuş bu hazinelerin oluşturulması ve kayıtlarının tutulması için kraliyet görevlileri görevlendirilmiştir. Çünkü Normandiya’daki İngiliz askerlerine hızlı bir şekilde para aktarma ihtiyacı, John’u, Manş Denizi üzerinden gönderilen parayı hemen alma ve Cean’deki Norman malîyesinden kaçınma için uygun olan eyalet hazinelerini oluşturma fikrine yöneltmiştir. John, 1207 yılında İngiltere’de de benzer bir merkezi olmayan hazine oluşturma yolunu tercih etmiş ve parasını Winchester ve Westminster’daki eski kraliyet hazinelerinden alıp kıtada kendisine hizmet etmiş olan memurların sorumluluğunda çeşitli kalelere dağıtmıştır. Bu sayede paralar, yavaş ve metodik malîye prosedürlerinin etrafından dolanarak, gezici kraliyet hanedanının kullanımına sunulmuştur. Bu uygulama İngiltere tarihinde gerçekleşen ender uygulamalardan biridir.

Askeri harcamalar kadar üzerinde durulmayan ancak oldukça önemli olan bir diğeri gider kalemi de sarayda etkileyici bir yaşam standardının sürdürülmesidir. II. Henry, genellikle törenlere ya da lükse pek önem vermemiştir ama bazen kraliyet saygınlığını artırmak için (Howlett, 1890, iv, s. 280). gösterişe ihtiyaç duymuştur. Kızı Joan’ın Sicilya kralıyla evlenmesi üzerine ona altın ve gümüş tabaklar ile aralarında yaklaşık 115 sterlin değerinde bir kaftanın da bulunduğu hediyeler sunmuştur. Birçok şövalyenin yılda ancak 20 sterlin geliri olduğu düşünüldüğünde bu dönemde böyle bir harcama göze çarpan bir tüketim olarak öne çıkmaktadır.

Başta Gaillard Şatosu’na yaptığı 11.500 sterlinlik muazzam harcamayla I. Richard da hazine için oldukça külfet oluşturan krallardandır. Tüm Angevin hükümdarları askeri önemi olmayan şato, kraliyet konutları ve av köşkleri inşa etmiş ya da yenilemişlerdir. John da şatolar inşa ettirmiş, süslemiş ya da yenilemiştir. John, babasının kaçtığı görkemli monarşi ziyetlerini tercih etmiş bayram günlerini törenlerle ve pahalı ziyafetlerle kutlamıştır. Kendisi ve hükümetinden önemli adamlar için satın aldığı pahalı mücevherler, tabaklar ve kürk süslemeli cübbelerin kayıtları onun ihtişam sevgisini bize kanıtlamaktadır. John, 1205 Noel yortusu için cübbelere 700 sterlin

<sup>1</sup> Aslan Yürekli Richard, Kudüs’ün Müslümanlarca ele geçirilmesinin ardından Haç’ı alıp III. Haçlı Seferi’ne katılmış, Fransa Kralı Philip’in Avrupa’ya geri dönmesiyle birlikte Haçlıların liderliğini üstlenmiştir. Ancak Haçlı Seferi dönüşü Avusturya’da Leopald tarafından esir alınmıştır. Richard’ın esarettten kurtulabilmesi için talep edilen fidiye İngiliz maliyesini oldukça etkilemiş, Normandiya’dan elde edilen gelirler ve Tapınak Şövalyeleri’nden alınan paralar Richard’ın kurtulması için harcanmıştır.

<sup>2</sup> John’un saltanatında para birimlerini sterlin (pound) (£), şilin (S) ve peny (d) olarak tasnif etmekteyiz. Latince pound için libra, şilin için solidus, peny için de denarius terimi kullanılmaktaydı. On iki peny bir şiline, yirmi şilin de bir pound’a denk gelmekteydi. O halde iki yüz kırk peny bir pound etmekteydi. Dolaşımda bulunan tek madeni para gümüş peny idi. Bir baronun ortalama geliri yılda iki yüz pound civarındaydı. Yıllık geliri yirmi pound olan bir insan için refah düzeyinin yüksek olduğu varsayılabirdi. Ayrıca bir pound’un üçte ikisine eşdeğer mark’lar da dönem içerisinde kullanılmaktadır (Morris, 2015).

harcamıştır ki bu en büyük kardeşinin 1170'teki taç giyme töreninin tüm masrafından daha fazladır (Turner, 2011).

Buraya kadar daha büyük daha donanımlı orduya duyulan ihtiyaca ek olarak yukarıda izah etmeye çalıştığımız üzere saraydaki lüks harcamalar, seferler, fidye vb. nedenler Orta Çağ İngiltere'de enflasyonu yükseltmiştir.

### ANGEVIN EKONOMİSİ'NE GENEL BİR BAKIŞ (1154-1199)

Somut bilgi çok az olduğu için, ekonomi tarihçileri 1180-1220 yılları arasındaki bu İngiliz enflasyonunu açıklamakta zorlanmaktadır. Bazı akademisyenler enflasyona dair demografik bir açıklama sunarken diğerleri fiyat artışlarını artan para arzına dayandırmaktadır; aslında bizce nedenler birden fazladır. Parasal açıklamaya bakacak olursak, İngiltere'de XII. yüzyılın başlarında bile fark edilen olağanüstü gümüş arzı karşımıza çıkmaktadır. Gümüş, Almanya'nın doğusundaki yeni madenlerden yaygın bir şekilde elde edilebilir hale gelmiş ve metal, artan yün ve tahıl ihracatı ile İngiltere'ye bolca girebilmiştir. Almanya ve Aşağı Ülkeler (Belçika, Hollanda) ile olan olumlu ticaret dengesi sayesinde gümüşün İngiltere'ye ulaşması daha da kolaylaşmıştır. Demografik argüman ise nüfus artışının tahıl fiyatlarını ve arazi değerlerini yükselttiği yönündedir. Nüfus XII. ve XIII. yüzyıllar boyunca artıyor olsa da, tarımsal yöntemler, bazı gelişmelere rağmen, ekilen alanları artırmadan ürün verimini çok fazla artıramayacak kadar ilkel kalmıştır. İngiltere'nin ekonomisi, ticarî bir devrimin yaşandığı Flandre ya da Kuzey İtalya'ya kıyasla geri kalmıştır. İngiliz ihracatı tarım ürünleri, yün ve tahıl olduğundan, İngiltere yatırım için çok az para biriktirebilmiş gıda ve diğer malların arzı nüfus kadar hızlı artmamıştır. Nedeni ne olursa olsun XII-XIII. yüzyıllarda uzun bir enflasyon döngüsü yaşanmış ve en son %100-%200'e kadar enflasyon yükselmiştir. Malikâne lordları artan fiyatlarla, mülklerini sabit çiftliklerde kiraya vererek, köylü kiracılarından geleneksel aidat ve hizmetleri toplayarak başa çıkmaya çalışmışlardır (Turner, 2011).

Nüfusun fazla olması çalışanlar için ücretleri düşük tutmuş büyük toprak sahipleri enflasyona böylece ayak uydurabilmiştir. Kraliyet ise artan masraflardan ve enflasyondan dolayı kriz yaşamıştır. Siyasî ve idarî kısıtlamalar (feodal hukuk) nedeniyle kral(lar), baronlarını örnek alıp kraliyet arazilerini doğrudan sömürememiştir. Askerlerin maaşları yükseldikçe, saray hayatının lüksü arttıkça ve ek gelirler toplamak için daha fazla memur işe alındıkça giderler artmaya devam etmiştir. Ancak kraliyet gelirleri giderlerin bu denli arttığı bir dönemde sabit kalmıştır. Üstelik kraliyet mirası da akrabalara, hizmetkârlara ve Kilise'ye yapılan bağışlarla azalmıştır. Büyümenin sınırlı olduğu bir ekonomide geleneksel kraliyet gelir kaynakları yönetim masraflarına ayak uyduramadığından Angevin hükümdarları da krallığın zenginliğinden paylarını alamamıştır. Bu durum onları şiddetli ve acımasız bir ekonomik politika izlemeye sevk etmiştir. II. Henry'nin hazinedarı tarafından kaleme alınan *Dialogus de Scaccario*'da, kralların servetinin *her zaman katı bir hukuk süreciyle değil... bazen kendi kalplerinin gizli arzularından ve hatta bazen sadece keyfi güçlerinden* kaynaklandığını açıkça belirtmektedir (Johnson, 1950, s. 1).

Yukarıda bahsettiğimiz durumlar kraliyetin yüksek gelirli adamları olan baronlar tarafından tepkiyle karşılanmıştır. Baronlar, geleneksel kraliyet gelir kaynaklarının yeterli olduğunu düşünüp daha fazla vergi ödenmesine karşı çıkmışlardır. Şövalyeler de baronlar gibi Angevinlerin paraya olan ihtiyacının kurbanı olmuştur. Şövalyelerin birçoğu kraliyet kiracısıdır, doğrudan krala ait en az bir toprağı ellerinde tutmuşlardır. Ayrıca şövalyeler geçici olarak kraliyet himayesinde bulunan diğer mülklerin de kiracıları konumundadır. Feodal sınıflar ve muhafazakâr keşişlerin takibi ve yönetimi nedeniyle kralın büyüyen memur ordusu, baronlar ve şövalyeler tarafından tepkiyle karşılanmıştır. Baronlar özellikle kendilerine hiçbir faydası olmayan projelerin finanse edilmesine kızmış birçoğu denizin ötesindeki Plantagenet<sup>1</sup> mülklerini korumak için yapılan seferlere katılmayı reddetmiştir. Kraliyetin malî önlemleri özellikle 1204 yılından sonra daha da zorlayıcı hale gelmiş bu nedenle İngiliz baronlarının çoğu, Normandiya ve Poitou'ya olan ilgilerini kaybetmiştir (Southern, 1970, s.

<sup>1</sup> Angevinler, Geoffrey'in (Anjou Kontu) soyundan gelen krallar olarak bilinmektedirler. Bu nedenle Geoffrey'in lakabından dolayı *Plantagenet* olarak da adlandırılırlar. Zira Anjou Hanedanı'nın savaş miğferlerinin üzerindeki armada yer alan süpürge çalışından (*Latince: Planta Genista*) hareketle Plantagenet lakabı verilmiştir (Jenkins, 2020, s. 49).

152). Diyebiliriz ki I. Richard ve 1204 yılından sonra Yurtsuz John'un karşı karşıya kaldığı malî krizi anlamının yolu giderek artan Fransız tehdidine karşı koymanın artan malîyetinde saklıdır.

Angevinler kıta Avrupası'nda kaybettiği mülkleri geri almak için geniş bir savaş bütçesini doldurmaya amaçlamış I. Richard döneminden itibaren 1204 yılına kadar bütçe denkleştirilmeye çalışılmıştır. John'un saltanatıyla birlikte ve özellikle 1204 yılından sonra malî sıkıntılarının yeniden arttığı açıktır. Son yapılan çalışmalar ise Capetian rakipleri Philip Augustus'un gelirlerini artırarak dengeyi bozduğunu böylece Angevinlerin V. Louis zamanında sahip oldukları büyük malî avantaja artık sahip olmadıklarını öne sürmektedir. Bazı araştırmacılar, Angevinlerin istikrarsız malî durumu ile Capetianların artan zenginliği arasındaki zıtlığın İngiltere ve Normandiya'yı malî açıdan zorladığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda denilebilir ki II. Philip daha büyük ve daha uzun savaşları göze alabiliyorken aynı durum Yurtsuz John için geçerli değildir (Turner, 2011; Krş. için bkz: Holt, 1992; Barrat, 1996).

1190'lı yıllarda Fransa'da kraliyetin egemenliği altına giren topraklar sayesinde Fransa'nın oldukça zenginleştiği tarihçiler tarafından söylenmektedir. Fransızlar II. Henry ile savaşmak için paralı asker kiralamayacak kadar fakir olmalarına rağmen, Philip, II. Henry'nin oğullarına (Richard ve John) karşı kullanılmak üzere yaklaşık 2.500 askerden oluşan kalıcı bir kuvvet kiralayabilecek duruma gelmiştir. Günümüze kadar ulaşan kayıtlardan biz Fransızların hâkimiyeti altındaki topraklardan yaklaşık 51.000-71.000 sterlin tutarında bir gelir elde edildiğine şahit oluyoruz (Baldwin, 1986, s. 174).

Holt'un hesaplamalarına göre İngiliz malîyesi I. Henry (1100-1135) dönemindeki başarısını hiçbir zaman yakalayamamış sadece Yurtsuz John döneminde alınan sert tedbirlerle kısmen eski gücüne ulaşabilmiştir. Holt, 1203 yılında İngiliz kraliyetinin yıllık gelirinin 34.500 sterlin olduğunu takribi olarak tahmin etmektedir. Ayrıca Holt, Normandiya'dan elde edilen gelirlerin yetersiz olması nedeniyle düklüğün savunması için yalnızca İngiltere'den gelen bir fon akışının harcamalar için kullanıldığını ileri sürmektedir. Normandiya I. Richard döneminde neredeyse 1203 yılında İngiltere'nin toplam gelirine denk gelir sağlamaktadır. Ancak Richard'ın Haçlı Seferi dönüşü esir düşmesiyle birlikte Normandiya'dan elde edilen gelirler de fide için kullanılmıştır (Holt, 1992).

John Gillingham ise Holt'un teorilerine katılmamaktadır. Yıllık 34.500 sterlinlik geliri de çok düşük bulmaktadır. Gillingham John'un hem Normandiya'dan hem de İrlanda'dan gelir sağladığını ve yıllık yaklaşık 63.000 sterlin ile 77.000 sterlin arasında bir meblağın birikmiş olduğunu bildirmektedir. Bir baronun yıllık gelirinin yaklaşık 20.000 sterlin olduğu İngiltere'de Gillingham'ın tahminlerinin daha doğru ve gerçekçi olduğu bize de kuşkusuzdur. Bu açıdan bakıldığında Philip'in gelirleri ile John'un gelirleri arasında büyük bir fark görülmemektedir Gillingham ayrıca Poitevin şaraplarından İngilizlerin oldukça fazla gelir elde ettiğini de söylemektedir. İlave olarak kıta Avrupa'sında Angevinlere gelir getirici oldukça fazla derebeylik hakkı olduğunu eklemektedir. Gillingham, John'un bozuk bir ekonomi devralmadığını sadece John'un bu ekonomiyi nasıl yöneteceğini bilmediğini, baronlarıyla uyumlu olmadığını savunmaktadır (Gillingham, 1978, s. 304). Burada Gillingham'ın haklı olduğuna dair veriler mevcuttur. Zira kıta Avrupa'sında tutulan toprakların baronları John'a isyan halindedir dolayısıyla John bu gelirlerden oldukça az olarak faydalanabilmektedir. John'un hem Akitanya'da hem de Anjou'da otoritesi yok denecek kadar azdır. Hatta John'dan sonra tahta çıkan oğlu III. Henry'nin kahyası bu konuda şöyle demiştir, "Biz... yoksulluğumuz nedeniyle ne toprağı savunabiliyoruz, ne de [Poitevin baronlarına] boyun eğdirebiliyoruz, ne de onlar bana küçük bir çocuktan daha fazla değer veriyorlar." (Chaplais, 1964, s. 42).

I. Richard'ın esaretten dönüşünden 1204'e kadar neredeyse sürekli olan savaş, İngiltere'yi, Angevinlerin kıtasal mülklerini ve Kral John'un Normandiya'yı kurtarma girişimlerini tek başına omuzlamak zorunda bırakmıştır (Dimock vd, 1891, s. 316). Denilebilir ki Magna Carta II. Henry'den beri biriken ekonomik sorunların sonucudur (Holt, 1992, s. 40-41). John'un giderek daha sert ekonomik tedbirler almasının altında yatan gerçek de budur (Painter, 1949, s. 223). Susuz bir insan nasıl suya susamışsa Angevin kralları da bu dönemde paraya susamışlardı (Douie ve Farmer, 1961-62, s. 124).

Burada asıl cevaplamamız gereken soru John'un babası II. Henry ve ağabeyi I. Richard'dan devraldığı ekonomik mirası nasıl değerlendirdiğidir. Zira yukarıda izah etmeye çalıştığımız tablo pek iç açıcı değildir. John, ekonomik sorunların baş gösterdiği bir krallığı devralmıştır ancak kendisi de malî yapının bozulmasına oldukça katkı sağlamıştır. John'un saltanatında fiyatlar üç katına kadar çıkmış müthiş bir enflasyon yaşanmıştır (Carpenter, 2015, s. 96-99). 1207 yılında buğdayın fiyatı 1200 yılındaki fiyatından iki katı seviyelere çıkmıştır. Her ne kadar John'un izlediği siyaset malî krizleri meydana getirirse de bu yıllarda İngiltere'de meydana gelmiş olan dondurucu soğuk da fiyat artışlarına neden olmuştur (Carpenter, 2015). Dolayısıyla John'un bir dizi yenilik yapması da kaçınılmazdır. Burada bahsedilen yeniliğin reform olmadığını yenilikle kastedilenin feodal teamüllerin dışına çıkıldığı gerçeği olduğunu vurgulamakta fayda var. Zira John feodal yükümlülüklerin ötesine geçerek olağan dışı ekonomik tedbirlere başvurmuş bu durum baron ve şövalyelerin John'a karşı isyan etmesine neden olmuştur. Kısa süre için John büyük gelirler elde etse de uzun vadede krallığında büyük bir siyasî krizin patlak vermesine engel olamamıştır. Harvey, İngiltere'de meydana gelen hiçbir dönüşümün Magna carta kadar ekonomik nedenlere dayanmadığını söyler (Harvey, 2001, s. 14).

## KRAL JOHN'UN EKONOMİK TEDBİRLERİ (1199-1216)

### *John Dönemine Genel Bir Bakış*

İngiltere XIII. yüzyıl başlarında yaklaşık üç buçuk milyon nüfusa sahiptir ve nüfusun %10'u kasabalarda yaşamaktadır (Carpenter, 2015.)

Kral John'un saltanatının başında İngiltere'nin yıllık geliri yaklaşık 22.000 sterlin'dir. Kralın inşaatlarında çalışan bir işçinin ücreti günde bir buçuk veya iki penny'dir. Bir kadın işçi bir kuruş almakta yani bir sterlinin 240'da 1'ine tekabül etmektedir. 1160- 1220 yılları arası ortalama baron geliri yıllık 200 sterlin kadardır (Barrat, 1996). İngiltere'de bu dönemde toplam sayıları yüz kadar olan baronlar ve birkaç bin şövalye bulunmaktadır.

## OLAĞAN ve OLAĞAN DIŞI VERGİLER

### *Carucage Vergisi*

John'un saltanatının ilk on yılında ağabeyi I. Richard'ın saltanatında görülmemiş bir ekonomik ilerleme kaydedilmiştir. John bu gelire kraliyete ait lisansları devrederek ulaşmıştır. Londra şehrinin ileri gelenleri özgürlüklerini onaylatabilmek adına krala 3.000 mark teklif etmiş Yahudiler daha önce onaylanan sözleşmelerini tekrar geçerli hale getirebilmek için 4.000 mark ödeme yapmışlardır. 1200 yılında John, sürülebilir arazileri vergilendirmiş ve *carucage* vergisinden 7.500 sterlin gelir elde etmiştir. Ancak tüm bu gelirler Normandiya'nın savunulması için harcanmış ve daha hazineye gelmeden kıta Avrupa'sına aktarılmıştır (Turner, 2011).

### *Tallage ve Dona Vergisi*

Olağan dışı vergiler olarak adlandırdığımız vergiler *tallage* (tallagium, taille) veya *commune auxilium* ya da *dona* (*donum*) olarak isimlendirilmektedir. *Tallage* bir tür arazi vergisidir.

John'un acil para ihtiyacı, onu geleneksel ve feodal olmayan vergileri almaya sevk etmiştir. Kral John *tallage* talep edebileceği sınırları İrlanda'ya kadar genişletmiş bu nakit geliri geleneksel malîkane gelirinden daha önemli hale gelmiştir. Kral John zaman zaman *tallage*'e benzer bir vergi olan *dona*'yı da kiliselerden talep etmiştir. 1206 yılında Lincoln şehrinin din adamları krala 400 sterlin ödemiştir. 1210 yılında *dona* vergisinden 15.000 mark gibi bir gelir elde edilse de bu tarihten sonra bir daha bu miktarlara ulaşılmamıştır. Burada John'un Papa'ya diz çökmezi ve İngiltere'yi dirlik topraklar olarak Papa'ya sunması etkilidir. Ayrıca şehirler ve kasabalar arasındaki ödenen vergi farkı kralla her bir şehrin yapmış olduğu pazarlıktan kaynaklanmaktadır (Mitchell, 1914, s. 948).

Normandiya'nın kaybedilmesiyle birlikte büyük bir gelir kaybı yaşayan John daha sert tedbirler almak durumunda kalmıştır. 1205 yılında, kıta Avrupası'na yapacağı bir sefer için 5.000 sterlin para harcamıştır. Ancak bu sefer organizasyonu baronların sert muhalefetine sebep olmuştur (Stenton, 1963, s. 33). John para sağlamak için bir Bristol'lü Yahudi'den 10.000 mark *tallage* talep etmiş

ödenmeyen borç için her gün Yahudi'nin bir dişinin çekilmesini emretmiştir. Magna Carta'nın ekonomik krizin yanı sıra John'un kişiliğine de bir tepkinin ürünü olarak mühürlenmesi bundandır. John ayrıca kraliyetin hizmetinde olan dini yerlerden *dona* dışında 50.000 sterlin gelir sağlamış yargının daha hızlı işlemesi bahanesiyle yargıçlar aracılığıyla rüşvet dahi almıştır (Turner, 2011). Bristol'lü Yahudi'ye uygulanmış olan işkence ve rüşvet John'un kişiliği hakkında bize net veriler sunmaktadır.

### ***Aid Vergisi***

Her lordun, kiracılarından üç durumda *aid* ödemesini talep etme hakkı vardır; bunlardan ilki en büyük oğlunun şövalye olması durumuydu, ikincisi en büyük kızının evlenmesi ve üçüncüsü de eğer yakalanırsa fidye ödenmesi durumuydu. Ayrıca acil durumlarda da *aid* ödenmesi talep edilebilirdi. Feodal hukukta yer alan bu üç istisnai durum ve acil durumlarda istenen *aid* vergisi John tarafından acımasız taleplere dönüştürülmüştür. Zira lord bu vergiyi ancak baş kiracıları ile görüşüp onaylarını aldıktan sonra talep edebilmektedir (Turner, 2011). John ise *aid* vergisini soylularına danışmadan ve yukarıda açıkladığımız durumlar dışında talep etmiştir. Ödenmeyen borçlar için af yolunu tercih etmiş karşılığında şövalye talep etmiştir.

John seferlerine asker sağlayabilmek adına yukarıda izah ettiğimiz borçluların borçlarını affetme yolunu seçmiştir. 1213'te Berkeley'li Robert kraliyete olan 500 marklık borcunu ödeyemediği için on şövalyeyi bir yıllığına deniz aşırı sefere yollamak zorunda kalmıştır. Diyebiliriz ki kralın feodal geleneklerin dışına çıkması nedeniyle kral ile baş kiracıları arasında giderek daha azalan kişisel sadakat ve askerlik hizmeti ilişkisi yerini malîyle ilgili konulara bırakmıştır. Kralın feodal derebeyi olarak konumu ona bazı malî avantajlar sağlamıştır; bu avantajlar dikkatlice ve bazen acımasızca kullanıldığında kraliyet gelirini artırmıştır.

### ***Scutage Vergisi***

John baronlarından para toplayıp daha iyi eğitilmiş ve zorunlu kırk günün ötesinde (feodal hukuk)<sup>1</sup> savaşmaya istekli askerler olan paralı askerler kiralamayı tercih etmiştir. *Scutage*, krala borçlu olunan askeri yükümlülüğün yerine geçtiği için bu verginin alınmasında rıza aramaya gerek duymamıştır. Bazı baronlar tüm hizmet yükümlülükleri yerine para vermeyi tercih etmiş John da bu uygulamayı sürdürerek 2.500 sterlin ek gelir elde etmiştir. *Scutage* vergisinden yalnızca feodal yükümlülükleri bulunanlar sorumlu tutulmuştur. Baronlar ise bu miktarları karşılayabilmek için bu ödemeleri vassallarına yansıtmıştır. John'un ilk *scutage* talebi Richard'ın şövalye başına belirlediği 20 şilinden 2 mark daha fazladır. 1204 yılında talep ettiği *scutage* ise bir önceki yıl istenilenden 2.5 mark daha fazladır. John, altı yılda 2.200 sterlin *scutage* toplamış 1213-1214'te şövalye başına 3 mark'a (2 sterlin 6 penyy) kadar vergi uygulamıştır. Bu vergi baronlar tarafından şiddetli bir muhalefetin dışı vurumuna neden olmuş ve Magna Carta'ya giden süreci hızlandırmıştır. Aslında oranların bu kadar yükseltilmesine rağmen kral masrafları karşılamakta hala yetersiz kalmıştır. Bu İngiltere'deki malîyenin ne kadar bozulduğunu gözler önüne sermek için yeterli bir bilgidir. Daha iyi açıklamak gerekirse şövalyeler kırk günlük feodal yükümlülükleri için kendi yerlerine bir başka asker kiralamış olsalardı 4 sterlin ödeyeceklerdi. Kırk gün için 4 sterlin yeterli ise John nasıl günlük 2 sterlin 6 penyy vergi talep edebilirdi? Bu soru aslında kraliyete karşı muhalefetin ne denli haklı olduğunun da kanıtıdır. John 1204, 1205 ve 1209 yılında hiç gerçekleştirilmeyeceği seferler için de *scutage* talep etmiştir. Bizce de var olmayan seferler için baronlardan para talep edilmesi hiç de hoş karşılanacak bir durum değildir. (Morris, 2015).

### ***Relief Vergisi***

John *relief* adında baş kiracının ölmesi durumunda mirasın oğluna aktarılması (varislik vergisi) için feodal hukukta yer alan bir vergiyi de sonuna kadar kullanmıştır. Feodal hukukta bu ödemenin 100 şilin olduğu yer almasına rağmen çoğu zaman bu ücret kralın insafına bırakılmıştır (Hall, 1965, 108). John'un giderek artan talepleri zaten mirasın hak olduğunu düşünen baronları ve varislerini oldukça

<sup>1</sup> Baronlar, ellerinde tuttıkları toprakların karşılığında krala şövalye sağlamakla yükümlüdür ancak şövalyelerin krala denizaşırı bir seferde hizmet edeceği gün sayısı 40'tır. Bu nedenle 40 günü aşabilecek bir seferde hizmet yükümlülüğü başka bir şekilde sağlanmış ya da kral tarafından başka bir yöntem talep edilmiştir (Yaşar, 2022, 90).

öfkelenmiştir. Geleneksel olarak, reşit olan ve tımarlarını ele geçiren varisler, efendileri zaten bir süredir (reşit olana kadar) topraklarından elde edilen gelirden yararlandığı için *relief* ödemezdi. Ancak John *relief* ödemelerini de onlardan zorla talep etmiştir (Turner, 2011). Ancak yine de baronların ellerinde tuttıkları toprakların krala ait olduğu düşünüldüğünde ve bu sayede elde ettikleri güç oranında *relief* ödemeleri sorun onlar içi sorun olmamıştır (Keefe, 1983, s. 128). Burada soyluların itiraz ettiği John'un kişisel istekleridir. Zaten biz John dönemine kadar malîye yetkililerinin *relief* vergisinin ödenmesi için çok az baskı uygulamış olduğunu görürken John döneminde ödeme baskısının oldukça şiddetlendiğine tanık oluyoruz (Poole, 1946, s. 107).

John, baronların ödemeyi kabul ettiği 100 sterlinden bile daha fazla parayı *relief* olarak onlardan talep etmiştir. 1210 yılında Reginald'dan babasının ölümü üzerine 10.000 mark para talep etmiş William fitz Alan'dan da yine babasının ölmesi nedeniyle 10.000 mark zorla almıştır. Ayrıca 1213'te John de Lacy'den 7.000 mark para cezası talep etmiştir. Bu üç baron da 1215 Magna Carta'nın mühürlenmesinde kralın karşı saflarında yer almıştır. John, hükümdarlığı boyunca fahiş *relief* ödemeleri talep etmiş hatta Painter bazılarının fantastik olarak tanımlanması gerektiğini söylemiştir (Painter, 1949, s. 221).

### *Escheat, Marriage ve Wardship Vergileri*

John'un bir başka gelir kaynağı da *escheat* adı verilen devlete kalan mülklerdir. Bu mülkleri düzenleme hakkı dul kalan kadınlarda ya da reşit olmayan varislerde değil kraliyettedir. Baronların dul eşleri, kızları ya da reşit olmayan varislerinin vesayeti kralın sadık takipçilerini ödüllendirmek için iyi birer seçenektir. Örneğin evlilik yoluyla Salisbury kontluğunu elde eden John'un üvey kardeşi William Longsword hem geçimini sağlamıştır hem de onun böylece kraliyete bağlılığı sağlanmıştır. Bir kiracı, reşit bir mirasçı bırakmadan öldüğünde, lord, mirasçı reşit olana kadar reşit olmayan çocukların veya dul kadının velayetini alabilir, tımarını elinde tutabilir ve tüm kârını alabilirdi. Bu o kadar önemli bir gelirdi ki yargıçlar dul kadınların araştırılması için kraldan talimat almışlardır. Dul kadınların evlenebilmeleri için John döneminde krala ödemesi gereken miktar 314 mark'a kadar yükselmiştir. Zira II. Henry döneminde bu miktar 101 mark, Richard döneminde ise 174 mark idi. Evlenmek kadar evlenmemek için de krala para ödenmiştir. Üç kez dul kalan Aumale kontesi dördüncü kez evlenmemek için John'a 4.000 mark *marriage* vergisi ödemiştir. John, *wardship* yani velayet vergisinden de oldukça fazla gelir sağlamıştır. Hatta daha fazla gelir elde etmek için feodal gelenekleri değiştirmeye çalışmıştır.

John, dini evlerin de boşalması durumunda bu toprakların kraliyete intikalini sağlamıştır. Ölen din adamlarının mallarına el koymuştur. Yaklaşık 100.000 mark gelir sağladığı söylenmektedir. *Conventio* isimli bir sözleşme ile borcu olan baronların da derhal borçlarını ödemeleri emredilmiştir. Malîye görevlilerinin kayıtları da borçlu araştırması da bu nedenle bu dönemde oldukça artmıştır (Holt, 1961, s. 71). John ayrıca baronların ellerinde tuttıkları toprakları haczedebilme hakkını güçlü bir silaha dönüştürmüştür. Zira John ödeme yapmayan ya da yapmayan baronların topraklarını ellerinden alabileceğini söylemiştir. 1207 yılında Yahudilere olan borçların ödenmemesi nedeniyle bu güçlü silaha başvurarak derhal Yahudilere olan borçların ödenmesini emretmiştir. Zira Yahudiler kraliyet mülkü sayılmış ve onlara olan borçlar aynı zamanda kraliyet borcu olarak görülmüştür. Dolayısıyla *relief* tam ödenmeden baronların atalarından miras kalan topraklarında güvende olduklarını söylemek imkansızdır. John vergilerini ödemeyenlerin topraklarına el koymakla kalmamış onların hapse atılacağını da deklare ettirmiştir. Bu bağlamda sadece malî disiplin değil siyasî disiplin de bu yolla sağlanmaya çalışılmıştır. Moulton'lu Thomas borçlarını ödeyememesi nedeniyle önce topraklarını kaybetmiş ardından da hapse atılmıştır (Hardy, 1835, 85b). Moulton'lu Thomas da Magna Carta mühürlenirken kralın karşısında yer almıştır.

John, daha önce kontlukları teslim ettiği (Harris, 1964, s. 537) *shire*<sup>1</sup> (kontluk-ilçe) yöneticileri olan *sheriff*<sup>2</sup>lerden (ilçe yöneticileri) de rüşvet almıştır. Zira 1208 yılında John'un *sheriff*lerinden biri, görevdeyken aldığı haraçlarla ilgili soruşturmadan kurtulmak için krala 1.000 mark para teklif

<sup>1</sup> Bir çeşit bölgesel valilik olan kontlukların idari birimleri.

<sup>2</sup> İngilizce konuşulan ülkelerde 900 yıldan beri varlığını sürdüren önemli bir kurum olan sheriff'lik kurumu İngiliz shire'larının yargı, aşayis ve dinî faaliyetlerinin yürütülmesinden sorumlu makamdır (Yavaş, 2022, s.3).

etmiştir. Ayrıca John *shire* adı verilen birimlerin halkının kraliyet görevlileri olan *sheriff*lerden kurtulmak için yapmış oldukları ödeme tekliflerini de kabul etmiştir. Bu şekilde *sheriff*lerden alınan ödemelerden 3.500 sterlin gelir elde etmiştir (Painter, 1949). Bu ödemelerin kasabalılar için önemi kendi belediyelerinde kendilerinin söz sahibi olmalarıydı. *Commune status* adı verilen bu yönetim biçimi Magna Carta'da da onaylanmıştır (Ceylanbaş, 2023).

### **Orman Gelirleri**

Kuzey baronlarının John'a olan kızgınlıklarının altında yatan sebep ormanlar için John'un talep ettikleridir. John, 1207'de Yorkshire'dan 1.300 sterlin ve 1212'de 1.250 sterlin gelir sağlamıştır. İngiliz ormanları ayrı bir yönetim anlayışıyla kraliyetin tahakkümü altındadır. Ormanlar ziyafetler için geyik eti, kraliyet konutları için yakacak odun veya onarımlar için kereste sağlayan değerli kaynaklardır. John'un ormancuları, ormandaki domuzları avlama izinleri, diğer çiftlik hayvanları için otlaklar, orman arazilerinin tarıma açılması veya ruhsatlandırılması ve diğer ayrıcalıklar için de ödeme toplamıştır. 1204'te Essex'de ormanlar için krala Essex'liler tarafından 500 mark ödenmiştir. Cornwall'da ise ormanlar için 2.200 mark ödenmiştir. Devonshire halkı 5.000 mark ödeyerek ormanlardan faydalanmıştır. 1208'de baş ormancı Hugh de Neville, altı buçuk yıllık bir dönemi kapsayan 15.000 sterlinlik geliri bize bildirmektedir (Painter, 1949).

### **On üçte Bir Vergisi ve Carucage Vergisi**

İngiltere'de ilk genel vergi denemesi III. Haçlı Seferi sırasında toplanan ve Kudüs'ü Selahaddin'den geri almak için konulan *Saladin Tithe* (*Selahadin Ondalığı*) isimli vergidir. Bu vergi sayesinde Hristiyanlardan 70.000 sterlin vergi toplanmıştır. John da bozuk malîyeyi düzeltmek için İngiltere'de genel bir vergilendirme yolunu tercih etmek durumunda kalmıştır. 1200 yılında *tallage*'a benzer bir tür arazi vergisi olan *carucage* vergisi bu nedenle John tarafından herkesten talep edilmiştir. Ancak istediği miktarı toplayamayan John bunun yerine tüm taşınabilir mallara yüzdelik bir vergi dilimi koydurmuş yalnızca baronlar ve piskoposlar tarafından ödenmesini emretmiştir. Taşınabilir mallar üzerine koyulan bu vergiden 7.000 sterlin gelir elde ettiği tahmin edilmektedir. John, bununla da yetinmemiş tüm mallar üzerinde *on üçte bir* vergisi uygulamış (her 1 markın 1 şilini vergiye denk gelmektedir) olağan vergilerden kat be kat fazla gelir elde etmiştir. Bu vergiyle yaklaşık olarak 60.000 sterlin vergi geliri sağlanmıştır (Stubbs, 1963, s. 278). *On üçte bir* vergisi *aid* ve *scutage* gibi olağan üstü durumlar için değil İngiltere'deki herkesin mülkleri üzerinden toplanmıştır. Bireysel mülk sahipleri kendilerine gönderilen yargıçlara doğru beyanda bulunacağına dair yemin etmişlerdir. Bu vergiyi önemli kılan durum ise yirmi dört barona danışılarak konsey kararı ile alınmış olmasıdır. Ancak her ne kadar baronların kararıyla toplansa da büyük bir muhalefete sebep olan bu vergi bir daha John tarafından alınamamıştır. Ancak daha sonraki sübvansiyonlar için İngiltere'de parlamentoya emsal teşkil etmiştir (Turner, 2011).

### **On beşte Bir Vergisi**

John döneminde feodal olmayan vergilerden önemli olan bir diğeri de ithalat ve ihracat vergisidir. 1202 yılında John ithal ve ihraç mallar üzerinde *on beşte bir* oranında bir gümrük vergisi koymuştur. John yarı ulusal gümrük vergisi niteliğinde olan bu vergiden oldukça yüksek meblağlar elde etmiştir. Ayrıca bu yeni vergiler John'un para arayışında yelpazeyi ne kadar genişlettiğine dair bize bilgi vermektedir (Turner, 2011).

**Tablo 1. Kraliyete Ait Olağan ve Olağan Dışı Vergiler (Ağdemir, 2022, s.5)**

Olağan Vergiler	Olağan Dışı Vergiler
Para Cezaları	Scutage
Feodal Ayrıcalıklar (Relief, Marriage, Wardship, Escheat)	Carrucage
Orman Gelirleri	Tallage
Çiftlik Gelirleri	Yarı Ulusal Gümrük Vergisi
Kraliyet Ayrıcalıkları	Dona

---

## Kilise Vergileri

---

### SONUÇ

XII. yüzyılın ortalarından (1150) ile XIII. yüzyılın ilk çeyreğine (1216) kadar Avrupa'nın baskın güçlerinden olan Angevinler II. Henry, I. Richard dönemlerinde (1154-1189) malî disiplini zor da olsa korumayı başarmıştı. Zira Fransa'yla savaşlar, Richard'ın Haçlı Seferi'ne katılması, sefer dönüşü esir düşmesi ve fidye ödemek zorunda kalması bu dönemde ekonomi üzerinde olumsuz etki yaratan en önemli meselelerdir. Bir takım tarihçilerin Richard'ı da hedef göstermesi ve Magna Carta'ya giden sürecin ekonomik faturasını ona çıkarması kısmen doğru olsa da bizce asıl disiplinsizlik ve toprakların kaybıyla birlikte büyük gelir kaybı John döneminde yaşanmıştır. John'un saltanatıyla birlikte (1199-1216) Angevinler önceleri problem yaşamasa da giderek artan enflasyon, Fransa Kralı ile Philip ile mücadeleler, Normandiya'nın savunulması, İrlanda seferi gibi etmenler nedeniyle oldukça zor duruma düşmüşlerdir. Üstelik John hem ekonomik olarak hem de siyasî olarak atalarından devraldığı mirası ilerletmek şöyle dursun korumayı dahi becerememiştir. Normandiya'nın elden çıkması, baronların vergilerden dolayı isyan etmesi, İngiltere'de iç savaş yaşanması hep bu nedenledir. John, devlet yönetiminde de babası II. Henry'nin danışmanlarını bir yanından uzaklaştırmış uzun vadede iyi bir siyasetçi olmadığını da bize kanıtlamıştır.

Yurtsuz John babası II. Henry'den devraldığı Angevin mirasını koruyamamış onun döneminde İngiltere hem siyasî hem malî kriz yaşamıştır. Bu malî krize John'un lükse ve şatafata ola düşkünlüğü de etki etmiştir. Ayrıca artan gümüş, ihracatın ithalatı karşılayamaması da yukarıda izah ettiklerimiz ek olarak söylenebilir. Bugün neredeyse dünyanın her yerinde bilinen Magna Carta Kral John'un kişiliğine, yaratmış olduğu siyasî ve malî krizlere bir tepki olarak doğmuştur.

John büyük miktarlarda vergi toplamasına rağmen kıta Avrupa'sında kaybettiği topraklarını geri alamamıştır. İngiltere'ye döndüğünde büyük bir muhalefetle karşılaşmasının ana nedenlerinden biri budur. Ayrıca John bütün parasını kıtadaki toprakları geri kazanmak için harcamış İngiltere'ye oldukça fakir bir kral olarak geri dönmüştür. John'un malî durumunun farkında olan baronlar bu nedenle hiç vakit kaybetmeden harekete geçmiştir. Bu denklemde John önce baronlarla uzlaşma yolunu tercih etmiş ancak başarılı olamamıştır. Hazineyi tekrar doldurma girişimleri de fayda etmeyince hayatının sonlarına doğru askerlerine ödeme yapmak için değerli tabaklarını eritmek zorunda kalan bir kral durumuna düşmüştür. 1215 yılında baronlarına diz çökmüş ve Magna Carta'da onların taleplerini kabul etmek durumunda kalmıştır.

John'un saltanatıyla birlikte yaşanan enflasyon oldukça yüksektir. Öyle ki II. Henry döneminde şövalyelere ödenen meblağlar iki hatta üç katına çıkmıştır. Yaşanan ekonomik sıkıntılar feodal unsurlara ekstra vergi olarak yansıtılmıştır. Olağan dışı vergiler olarak adlandırdığımız bu vergiler nedeniyle John siyasî olarak da pozisyonunu korumakta zorlanmıştır. Burada olağanüstü şartların ve o şartların getirdiği koşulların John'u ekstra vergilendirmeye mecbur bıraktığını söylesek de olağanışılık bizatihi John'un yarattığı bir durumdur. Poitou seferi için yardım istediği ve para topladığı baronlardan istediği cevabı alamadığında oldukça sert tedbirlere başvurması olağan dışılığın kendisidir. Baronlardan talep ettiği vergileri iki, üç katına kadar keyfi olarak çıkarmıştır. Şantaj ve tehdit ile vergi toplama yolunu tercih etmiştir. II. Henry ve I. Richard dönemlerinde de vergi artışları ve baskılar meydana gelmişse de siyasî ve ekonomik dengeler John döneminde olduğu kadar bozulmamıştır.

Diyebiliriz ki John baronları baskılamak ve vergileri yeniden değerlendirmek gibi konularda seleflerinden ayrılmıştır. Scutage vergisi daha önce olağanüstü durumlarda istisnai olarak alınırken John saltanatında sürekli hale getirilmiştir. On üçte bir vergisi ile tüm İngiliz ulusu vergilendirilmiştir. Onbeşte bir vergisi ile taşınabilir taşınamaz tüm mallar vergilendirilmiştir. Bu durumların John'un kişiliği ve siyaseti ile birleşmesi Magna Carta'da kralın yetkilerinin sınırlandırılmasına İngiltere'de yeni bir dönemin başlamasına neden olmuştur.

### KAYNAKLAR



- Ağdemir, Z. (2022). 1215 Magna Carta'dan 1381 köylü isyanına İngiltere'de vergiler ve vergileme yetkisi. *Akdeniz İİBF Dergisi* 22(1), 1-12.
- Baldwin, J. W. (1986). *The government of Philip Augustus*. California University Press.
- Barrat, N. (1996). The revenue of King John. *English Historical Review*, 111. 835- 855.
- Ceylanbaş, F. (2023). *Kral John dönemi İngiltere'de feodalite ve Magna Carta'ya giden yol (1199-1216)* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Chaplais, P. (ed.) (1964). *Diplomatic documents*. 1, 1101-1272, HMSO.
- Church, S. (2015). *King John and road to Magna Carta*. Macmillan Press.
- Douie, D. L. ve Farmer, H. (1961-1962). *The life of St Hugh of Lincoln*. 2 vols, Thomas Nelson Press.
- Gerald of Wales. Brewer, Dimock, J. F., J. S., Warner, G. F. (eds) (1861-1891). *Giraldi cambrensis opera*. 8 vols, Roll Series.
- Gillingham, J. (1978). *Richard the lionheart*. Weindenfeld & Nicolson.
- Hall, G. D. G. (1965). *Tractatus de legibus et Consuetudinibus regni Anglie qui Glanvilla vocatur*. Thomas Nelson Press.
- Hardy, T. D. (ed.) (1835) *Rotuli Litterarum Patentium 1201-1206*. Record Commission.
- Harris, B. E. (1964). King John and the sheriffs farms. *English Historical Review*, (79), 532-542.
- Harvey, P. D. A. (2001). The English Inflation of 1180-1220. *Past & Present* (171), 3-29
- Holt, J. G. (1961). *The northerness, A study in the reign of King John*. Oxford University Press.
- Holt, J. G. (1992). *Magna Carta*. Cambridge Press.
- Jenkins, S. (2020). *İngiltere'nin kısa tarihi* (Çev. Uygur Kocabaşoğlu), İletişim Yayınları.
- Johnson, C. (1959). *Dialogus de scaccario*. Oxford Medieval Text.
- Karaimamoğlu, T. (2022). Norman Fethi'nden Magna Carta'ya: İngiltere'de kralların ölümlerinin siyasi sonuçları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3). 113-124.
- Keefe, T. K. (1983). *Feudal assesments and the political community under Henry II and his sons*. California University Press.
- Mitchell, S. K. (1914). *Studies in taxation under John and Henry III*. Yale University Press.
- Matthew Paris. *Historia Anglorum*. Royal MS 14, C VII, f 9r.
- Morris, M. (2015). *King John treachery, and tyranny in medieval England: The road to Magna Carta*. Pegasus Book.
- Painter, S. (1949). *The reign of King John*. John Hopkins University Press.
- Poole, A. L. (1946). *The obligations of society in the 12th and 13th centuries*. Oxford University Press.
- Prestwich, J. O. (1954). War and finance in the Anglo-Norman realm. *Trancastions of the Royal Historical Society* 5(4), 19-44.
- Southern, R. W. (1970). *England's first entry into Europe in Southern Medieval Humanism and Other Studies*. Harper & Row.
- Stenton, D. M. (ed.) (1933-1964). *Great roll of teh pipe, 1-17 John*. Pipe Roll Society.
- Stubbs, W. (ed.) (1913). *Select chartes and other illustrations of English constitutional history*. Clarendon Press.
- Turner, R. V. (2011). *King John, England's evil kings*. The History Press.

- William of Newburgh, Howlett, R. (1885-1890). *Historia rerum Anglicarum of William Newburgh in chronicles, Stephen, Henry II and Richard I*, 4 vols, Roll Series.
- Yavaş, H. (2022). Orta çağ İngiltere'sinde şeriflik kurumunun gelişimine dair mukayeseli bir değerlendirme. *BAYTAM* 9(1). 2-18.

### Extended Abstract

The Angevins were one of the most significant powers in Europe between the twelfth century and the first quarter of the thirteenth century (1154-1216). This study examines the economic conditions during this period, with a particular focus on the inflationary environment that marked King John's reign and its origins and effects. The analysis begins with the economic frameworks established under Henry II and Richard I, which serve as a foundation for the subsequent detailed discussion of King John's reign. The study also explores King John's desperate measures to secure his inheritance and their broader implications for England's economic and political trajectory. Henry II's reign was pivotal for consolidating the crown's power and eliminating opposition to the monarchy. His reign ensured both political and economic stability for the Angevin Empire. Henry's efforts were directed at leaving behind a well-structured empire for his sons-Henry the Younger, Richard, and Geoffrey. However, John, the youngest son, was notably excluded from the treaty Henry II signed with the King of France, earning him the nickname "Lackland." Despite this, John eventually inherited the extensive Angevin Empire that Henry II had painstakingly built. Yet, John's reign demonstrated a policy approach that seemingly justified his father's epithet for him. While Henry II and his successors worked to strengthen the monarchy, John struggled to sustain these efforts. The inflation during John's reign had severe economic consequences, with prices tripling in some cases. For instance, the price of wheat in 1207 was double what it had been in 1200. In response to escalating financial pressures and in the lead-up to the Magna Carta, John resorted to extreme measures to stabilize prices and improve economic conditions. These measures included imposing harsh taxes on the barons, the wealthiest members of the kingdom, often employing coercive tactics, including bribery. Such policies not only destabilized relations with feudal groups but also significantly influenced the formation of the Magna Carta. The high taxes imposed under John's rule became a central issue in his disputes with the barons, ultimately contributing to the drafting of the Magna Carta. The study highlights that the economic measures implemented by John, alongside his broader governance strategies, shaped his reputation as a tyrant. His reign marked a pivotal moment in English history, characterized by a monarchy under strain, a kingdom fragmented by internal disputes, and financial policies that alienated critical stakeholders. Despite his attempts to maintain control, John died impoverished and in the midst of civil war, a far cry from the strong monarchy envisioned by Henry II. His failures not only weakened the Angevin lineage but also set the stage for a monarchy that shared authority with local elements, marking a departure from the centralized control that had defined the earlier Angevin rulers. This study draws upon an array of primary sources and archival documents, including the Pipe Roll, Misae Roll, and Hundred Roll, to examine the financial conditions of the period. However, medieval financial records are notoriously incomplete. The earliest surviving French royal accounts date from 1202-1203, while records for England, despite a continuous series of pipe rolls from Henry II's early reign, also exhibit significant gaps. Not all royal revenues passed through the treasury, and many receipts and expenditures left no trace in the pipe rolls. For example, John's chief forester maintained his own treasury at Marlborough Castle and often transferred funds directly to the central treasury, bypassing the traditional records. Additionally, the *Rotuli de Oblatis et Finibus* -rolls documenting offers of favors made to the chancery and usually paid directly to the treasury- exist only from 1199 onwards. Surviving Norman pipe rolls are sparse, with only a partial roll from John's reign in 1203, and no financial records exist for the southwestern Angevin lands. These gaps in financial documentation present challenges for researchers and have fueled scholarly debates regarding the financial balance of power between the Angevins and their rivals, the Capetians. While some scholars argue that financial conditions favored the Capetians, others contend the opposite. The paucity of sources is a notable limitation of this study. Nevertheless, this research contributes valuable insights into the financial conditions of the Angevin period and addresses aspects of King John's reign that have not been extensively explored. The study provides a nuanced analysis of the economic challenges faced by the Angevins, particularly during King John's reign, and sheds light on their long-term implications. It argues that the financial difficulties of John's era played a crucial role in shaping modern England. The Magna Carta, widely regarded as a cornerstone of constitutional governance, was fundamentally a response to the financial and economic turmoil of the time. This document not only symbolized the barons' resistance to John's fiscal policies but also marked a turning point in the relationship between the monarchy and its subjects. By examining John's economic policies and their repercussions, the study illustrates how his reign contributed to the evolution of English governance and identity. John's failures as a ruler, including his inability to safeguard the Angevin lineage and his oppressive fiscal policies, inadvertently laid the groundwork for significant political and social transformations. These

developments, catalyzed by the Magna Carta, had a profound impact on the formation of modern England, influencing concepts of governance, accountability, and the balance of power between the monarchy and its subjects. The findings of this study underscore the importance of examining historical economic conditions to understand their broader implications for governance and society. By analyzing the intersection of fiscal policy, political power, and social resistance during John's reign, the research provides a comprehensive account of the challenges faced by the Angevin monarchy and their enduring legacy. Furthermore, it highlights the critical role of economic conditions in shaping historical events and emphasizes the need for a balanced and nuanced interpretation of historical records. This study contributes to the literature by addressing underexplored aspects of King John's reign and providing a detailed analysis of the economic conditions that defined the Angevin period. It offers a fresh perspective on the intersection of economic policy, governance, and societal change, demonstrating how the events of this era influenced the trajectory of English history. Despite the limitations posed by incomplete archival records, the research offers valuable insights into the financial and political dynamics of the period, making a significant contribution to the understanding of medieval England and its enduring impact on modern governance.



*“Ben John, Tanrı'nın lütfuyla İngiltere kralı, İrlanda lordu, Normandiya ve Akitanya dükü, Anjou kontu, ciddi bir hastalık tarafından engellendim... vasiyetnâmemin tahkim ve idaresini taahhüt ederim...”*

<sup>1</sup> Matthew Paris, *Historia Anglorum*, Royal MS 14, C VII, f 9r.

***Yaseminler Tüter mi, Hâlâ?’da Tarihsel, Kültürel Yansımalar ve EOKA***

Reflections on the Historical and Cultural Characteristics of Cyprus and EOKA from the Novel *Yaseminler Tüter mi, Hâlâ?’*

Prof. Dr. Osman YILDIZ\*

**Makale Bilgisi**

Geliş Tarihi:03.08.2024  
Kabul Tarihi:04.11.2024

Doi:  
10.20296/tsadergisi.1527546

**Anahtar Sözcükler:**

*Dört adet  
anahtar  
sözcük  
yazılmıştır*

**ÖZET**

*Alev Alatlı'nın Yaseminler Tüter mi, Hâlâ?’* adlı romanı, Kıbrıs'ın tarihsel ve kültürel özelliklerine dair birçok malzemeyi içinde barındırmasının yanı sıra roman kahramanı Eleni üzerinden 1955 – 1967 arasında Kıbrıs'ta cereyan eden olaylara da yer verir. Henüz “*on iki yaşlarında*” olan Eleni'nin değişen yaşam döngüsü, zaman zaman EOKA'nın ve TMT'nin faaliyetleriyle de kesişir. Bu kesişimde Eleni için en acıttıcı ve öldürücü olan EOKA'nın varlığıdır. Dolayısıyla roman kurgusu, başlangıcından sonuna kadar EOKA'nın faaliyetleri etrafında şekillenir. EOKA'nın Kilise ile birlikteliği, eylemleri, çalışma metotları, törenleri ve amaçları detaylı bir şekilde işlenirken TMT ile ilgili yansıyanlar sınırlı kalmıştır. Romanda Kıbrıs'ın tarihsel süreci, roman kurgusunun önüne ve arkasına “*Vakanüvis*” başlığı altında yerleştirilen belgelerle de ortaya konur. Bu belgelerin ışığında kimi zaman roman kurgusu içerisinde, Lüzinyanlar, Osmanlılar ve İngilizler dönemiyle ilgili yönetim eleştirileriyle de karşılaşırız. Bu çalışmada, eserden yansıyan yerel kültürel unsurlar, mekânlar ve bu mekânlarda cereyan eden hadiselerle tahkiyeli edebî eser inceleme yöntemleriyle bakılacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Kıbrıs, Türk romanı, EOKA, İngiliz sömürge idaresi.

**Article Information**

Submission:  
Acceptance:  
  
Doi:  
10.20296/tsadergisi.1527546

**Key Words:**

*Four  
keywords  
should be  
written*

**ABSTRACT**

Alev Alatlı's novel *Yaseminler Tüter mi, Hâlâ?’* intricately weaves together the historical and cultural dimensions of Cyprus while depicting the events that unfolded between 1955 and 1967 through the lens of its protagonist, Eleni. The narrative follows Eleni, a girl "about twelve years old," as her life intersects with significant historical developments, including the activities of EOKA and TMT. For Eleni, the most painful and devastating encounters arise from EOKA's presence and actions, which shape the core of the novel's plot. From beginning to end, the story revolves around EOKA's operations, detailing its alliance with the Church, its methods, rituals, and objectives. In contrast, references to TMT remain relatively limited. The historical trajectory of Cyprus is further illuminated through the inclusion of documents titled "Vakanüvis," interwoven into the novel's narrative structure. These documents provide critical historical context, presenting insights into the governance and societal dynamics of the Lusignan, Ottoman, and British periods, often accompanied by pointed critiques of administration during these eras. This study explores the local cultural elements, settings, and the events occurring within these spaces as reflected in Alatlı's novel. The analysis employs narrative literary examination methods to delve into how the novel captures and conveys these aspects of Cypriot history and culture.

**Key Words:** Cypriot, Turkish novel, EOKA, British colonial administration.

**Atıf İçin**

Yıldız, O. (2024). *Yaseminler Tüter mi, Hâlâ?’da tarihsel, kültürel yansımalar ve Eoka. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 615-628.doi: 10.20296/tsadergisi.1527546

\* Girne Amerikan Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Girne / KKTC, osmanyildiz@gau.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3162-6570>

## GİRİŞ

16 Eylül 1944'te doğan Alev Alatlı, 2 Şubat 2024'te vefat eder. Yazar, yaşamı boyunca onlarca romanın yanı sıra birçok deneme, inceleme, derleme yazıları yayımlar. Roman sahasındaki ilk kalem tecrübesi Kıbrıs üzerine olup Türkiye'nin çeşitli sorunlarının yanı sıra Çarlık Rusya'sından günümüze kadar Rusya'nın geçirdiği evreleri ele alır. O, bütün romanlarını tarihi vesikalara dayanarak belgesel roman tarzında yazar. Nitekim *Yaseminler Tüter mi, Hâlâ?* romanı da vesikalara dayalı belgesel nitelikli bir eserdir.

Alev Alatlı'nın *Yaseminler Tüter mi, Hâlâ?* romanı, birçok açıdan akademik olarak değerlendirilmiştir. Eleni'in olaylar karşısındaki edilgen tutumu ve ezilmişliği bir kadın sorunu olarak araştırmacıların dikkatini çeker. Bu sorunun evrensel boyutuna temas eden Şeyma Şahinkaya, eseri Luigi Pirandello'nun *Dışlanmış Kadın* romanıyla karşılaştırarak zaman ve mekân değişse de kadınların benzer sorunlar yaşadığını tespit eder (Şahinkaya, 2020).

Eser, roman tekniği bakımından da incelenmiştir. Yasemin Ulutürk, romanı zaman, anlatım teknikleri, anlatıcı ve bakış açısı bakımından değerlendirerek “*geleneksel yaklaşımı bünyesinde barındırmaya devam eden modernist kurgulu tarihi roman*” olarak tanımlar (Ulutürk, 2018). Araştırmacı bu tanımını romanda yer alan tarihi belgeler bağlamında yapar. Romanı tarihi bağlamda değerlendiren başka bir araştırmacı da Selin Karacan Işık'tır. *Yaseminler Tüter mi, Hâlâ?* romanının bölüm başlarında ve sonlarında “Vakanüvis” başlığı altında 15 tarihi vesika bulunur. Bu vesikalar roman kurgusuyla birlikte değerlendirildiğinde her bir belgenin ilgili bölümde işlenen vakayla ilintili olduğu görülür. Selin Karacan Işık, çerçeve vaka konumunda olan bu vesikaları tarihsel roman kapsamında ele almıştır (Işık, 2019). Romanla ilgili diğer bir inceleme de, eserde geçen mekânlarla ilgili Oktay Yivli'nin bildirisidir. Ancak bu mekân değerlendirmelerinin Kıbrıs sınırlı kaldığı görülür. Araştırmacı değerlendirmelerinin sınırını, “*romanda bütün mekânları çevreleyen; evleri, kamusal alanları, köyleri, şehirleri, ovaları içine alan ve doğal sınırlarını denizin çizdiği Kıbrıs adasıdır*” şeklinde açıklar (Yivli, 2013). Bildiride romanın, Türkiye ve Yunanistan kısmı eksik kalmıştır.

Romanla ilgili olarak mukayeseli edebiyat çerçevesinde yapılmış bir Yüksek Lisans tezi de bulunmaktadır. Nicholas Stavroulakis'in Lavanta Lavanta eseriyle *Yaseminler Tüter mi, Hâlâ* romanı karşılaştırılarak Türk – Rum imgesi incelenir (Sönmez, 2018). Ancak bu incelemenin eksik yanlarından biri de neden lavanta / yasemin sorusuna cevap aranmamasıdır.

Romanla ilgili yapılan bu literatür değerlendirmesinden de anlaşılacağı üzere eserin en dikkat çeken yönlerinden olan EOKA'nın faaliyetleri, Kıbrıs'ın tarihi ve kültürel dokusu, yeme içme alışkanlıkları gibi konular eksik kalmıştır.

Romanın kurgusu Kıbrıs – Türkiye ve Yunanistan olmak üzere üç farklı coğrafi mekânda geçer. Eleni'nin Dip Karpaz'dan alınıp Girne'ye, oradan Lefkoşa ve Magosa'ya uzanan hayat yolculuğu, Yunanistan'da son bulur. Onun EOKA militanı Hristos ile başlayan bu yolculuğu yine Hristos'la biter.

Henüz “*on-on iki yaşlarında*” olan ince ve bakımsız Eleni'in değişen yaşam döngüsü, zaman zaman EOKA'nın ve TMT'nin faaliyetleriyle de kesişir. Makarios'un, Ada'ya tekrar dönmesini nümâyişlere katılarak engel olmaya çalışan Arif'in kardeşi Ali Tahsin, TMT'nin yürüttüğü bazı faaliyetlere katılmaktadır. Ali'nin yaptığı işlerden biri de Lübnan vatandaşı olan Hacı Yusuf isimli bir din adamını öldürmek yerine sakalını kesip Beyrut'a göndermek şeklindedir (123).<sup>1</sup> Oysa EOKA, en acımasız eylemlere imza atar. 27-28 Ocak 1958 olaylarında “Taksim” lehine gösteriler yapan Türklere, İngiliz polisi ilk kez ateş açar. Bir sonraki günün *Halkın Sesi* gazetesi yedi Türk'ün öldüğünü ve yetmiş yakın Türk'ün de yaralandığını bildirir. Yaralananlar arasında Ali Tahsin de vardır (130). “*Temmuzda olaylar daha da şiddetlen(ir). Bir ay içinde kırk üç Türk öldürülür*” (130). Peyker Hanım, kendisinden su isteyen iki Rum tarafından tulumbanın başında

<sup>1</sup> Parantez içindeki rakamlar, Alev Alatlı'nın Eylül 2014'de Everest Yayınları arasından çıkan *Yaseminler Tüter mi, Hâlâ?* adlı romanın sayfa numaralarıdır.

sırtından vurularak öldürülmesi sonu gelmez cinayetlerin en dramatik sahnesidir (131). Arif’le evlenen Eleni, Naciye ismini alarak Müslüman olur. Bu evlilikten dört çocuğu olur. Fakat aile içi bir kumpasa maruz kaldığı için evden kovulur. Yunanistan’ın Pire şehrine giden Eleni, burada Müslüman kimliğini gizleyerek yeniden evlenir. Bir süre sonra Yunanistan’da bulunan Hristosla yolları yeniden kesişir. Onun teşvikiyle yeni evlendiği kocası tarafından boğazı kesilerek öldürülür.

### 1. Ana Mekânlar ve Tarihi Yerler

Düz bir çizgide ilerleyen romanın başlangıç zamanı, Paskalya hazırlıklarının başladığı Mart ayının ortalarına rastlar ki bu esnada EOKA’nın ilk eylemini gerçekleştirdiği haberi verilir. Grivas, 8 Kasım 1954’ten sonra Ada’ya gizlice gelişinden sonra 15 Aralıktan itibaren başlayan gösterilerde 14 polis, 22 gösterici yaralanır (Şahin, 2020: 45). Romanda bu durumu Nalbant Kristo; “daha dün polis istasyonun” basıldığını on dört adamın yaralandığını söyleyerek romanın başlangıç zamanıyla ilgili tespit yapabilmemize imkân sağlamıştır (18). Romanın bitişi ise Eleni’nin ölüm haberini yansıtan 14 Ekim 1967 tarihli gazete ile olmuştur.

Romanın kurgusu, ana mekân olarak Kıbrıs, Türkiye ve Yunanistan olmak üzere üç farklı coğrafyada geçer. Bu coğrafi mekânlardan ilki, 1983’te Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti olarak belirlenmiş sınırlar içinde yer alan Karpaz, Girne, Lefkoşa ve Magosa’yla sınırlıdır. Romanın kurgusu, Mart 1955 ila 14 Ekim 1967 yılları arasındaki zaman dilimi içerisinde geçtiğine göre, kurgunun sonradan çizilmiş bu sınırlar içerisinde kalması düşündürücüdür. Yazar, 1963’de Kıbrıs Türk’ü Alper Orhon’la evlendiğine göre, bu evlilik vesilesiyle Kıbrıs’a birçok kez gitmesi ve henüz bölünmemiş olan Kıbrıs’ın bütününe görmesi, gözlemlerde bulunması doğaldır. Belki de Alev Atlı, romanının çerçevesini bu şekilde çizerek Ada’nın önemli bir sorununu örtük bir mesaj olarak dikkatlere sunmak istemiştir. Bugün dahi Türk vatandaşlarının Rum tarafına normal yollardan geçme imkânı bulunmamaktadır. Dolayısıyla yazarın, Ada’nın kültürel dokusunu ve sosyal yaşamını sıradan bir Türk vatandaşının gözlemleme imkânıyla sınırlı tutması, bu örtük mesajı gündeme almamıza imkân sağlamaktadır.

Romanın diğer ana mekânlarından Türkiye, Antalya kıyı şeridindeki bir otelle sınırlı kalmıştır. Arif’in, eşi Eleni ile yaşadığı ailevi sorunlarını atlatmak ya da kabullenmek için geçirdiği bu yer, roman kurgusundan bekleneni karşılamaz. Romanın bu kısmında, Arif’in evliliğine dair bir sorgulama yapması ya da TMT’nin bu bölgede yürüttüğü faaliyetlere temas etmesi beklenir. Özellikle Akdeniz kıyı şeridinden Ada’ya yapılan silah sevkiyatları (Tansu, 2001) bu coğrafi mekân üzerinden verilebilirdi.

Otele geldiği andan itibaren vaktini sürekli içki içerek geçiren Arif, kaldığı üç aylık sürede otel sahiplerini bezdirmekten başka bir iş yapmaz. Çevredeki tuhaf karşıladıkları bu Kıbrıs Türk’üne Ada’da olup bitenlere dair tek bir soru sormamaları da eksik kalan hususlar arasındadır. Oysa roman kurgusunun Yunanistan’ın Pire ve Madran bölgelerinde geçen kısmı, birçok açıdan detaylandırılır. Yunanistan’da cunta hazırlıklarından sendikal faaliyetlere, EOKA’dan kilisenin tutumuna kadar uzanan geniş bir yelpazede, komünistlerle muhaliflerin durumu, Kıbrıs’a yaklaşımları, ENOSİS hayalleri, Türk imajı gibi konular Eleni’nin içinde bulunduğu çevre koşulları ve ruh haliyle birlikte verilir.

#### 1.1. Dip Karpaz

Romanın başlangıç kısmı Rizo Karpoza’da (Rizokarpas) geçmektedir. Bugün Dip Karpaz olarak adlandırılan bu bölgenin en uç kısmında Aziz Andrias Manastırı bulunmaktadır. Romanda Eleni’nin babası Spiro, “İsa’nın havarilerinden Aziz Andrias’ın kurduğu” Manastır’da zangoçluk görevini yürütür (13). Bu vesileyle henüz 14 yaşında olan Eleni’nin çevresi, buradaki ahalinin yaşam tarzı, Ada’da henüz örgütlenmeye başlayan EOKA’cılarının durumu gözler önüne serilir.

##### 1.1.1. Aziz Andreas (Ayandrea) Manastırı

Karpaz Yarımadası’nın en uç kısmı olan Zafer Burnu’nun güneyinde yer alan Manastır, Hristiyanlar için kutsal bir mekândır. İnanişâ göre İsa’nın havarilerinden Andreas, Kudus’e giderken çekilen su sıkıntısı nedeniyle buraya gelir ve elindeki asasını yere vurarak su fişkırtır (AAM, 2024). Romanın bu kısmında geleneksel Paskalya hazırlıklarına yer verilirken bu “su fişkırtma” olayına da göndermede bulunulur. Spiro, “Paskalya’ya hazırladığı bronz çanını

parlattığı kadife parçasını elinden bıraktı(ğında) saatin dokuzaya yaklaştığını” hesaplar (13). Hazırlıklar arasında vaftiz suyunun hazırlanması da vardır. Bu esnada “Spiro, Aziz’in elleriyle fıskırttığı kaynağı koruyan duvarın önünde” haç çıkarır.

Romanda bu su fıskırtma durumunun, Peter Andrias’ın Eleni’ye olan hislerini açığa çıkartmak gibi bir rolü de olmuştur. Eleni’nin güzelliğine ima olarak Spiro’ya “Lusinyanlardan bu... Belki de soyu, Kraliçe Cornaro’ya kadar uzanıyor” demesi, bu esnada “pembe beyaz yumuk yumuk Eleni”yi “kollarında gerindiğini hayal etmesi”, Peder’in cinsel arzularını açığa çıkarır (13). Nitekim, Eleni’nin annesi, kızının başına gelenlerden Aziz Andrias’ı sorumlu tutarak söylediği “Papaz’ın oğlu, şeytanın torunudur” Rum atasözünü Andreas için kullanmıştır.

### 1.1.2. Ayios Synesios Kilisesi

Dipkarpaz Köy meydanında bulunan Ayios Synesios Kilisesi, henüz başlangıç aşamasında olan EOKA – Kilise ilişkisini göstermek gibi bir rolü olmuştur. Eleni’yi Girne’ye götürmek üzere Karpoza’ya gelen Hristos, bir EOKA militanıdır. Onun üzerinden adada gittikçe yaygınlaşmaya başlayan örgüt faaliyetleri aktarılır. Buna göre örgüt, henüz Rumların desteğini almadığı gibi bazılarının da tepkisini çekmektedir. Saraç Sabri, “bu Lefkoninolu Hristos değil mi” diye fısıldadığında Nalbant Kristo; “o deyyus... azdırır durur milleti” diyerek Sineyosis Kilisesi’nin duvarlarındaki yazıyı gösterir (17). Kristo, konuşma arasında polis istasyonun basıldığını, on dört kişinin öldürüldüğünü söyleyerek “rahat battı gıçlarına” der (18). Romanda, Nalbant Kristo ile Saraç Sabri arasındaki konuşmalar vasıtasıyla EOKA’nın propaganda vasıtası duvar yazılarından biride sunulur: “Köleler zincirlerinizi kırın! Ya istiklâl, ya ölüm! Ethini Organosis Kiprion Agoniston, EOKA. Hemen altında Hainlere ölüm!” (18).

Eleni’nin annesi Afroditi de EOKA’nın faaliyetlerinden tedirgindir. Kızını emanet edeceği Hristos’un çevresindekilere EOKA propagandası yaparken; “parmağını sallayarak Digenis der ki...” demesi üzerine korkudan gözleri büyür (20). Hristos, etraftakileri tehdit ederken kullandığı bu isim, Rumlar üzerinde son derece etki yapar. Hristos, Karpoza’dan ayrılırken çevredeki de Digenis ismini tekrarlar. Bu esnada Hristos “sağ kolunu pencereden çıkart(ır) meyhanedekilere zafer işareti yapar. Onlar da alkışla(yarak) Viva viva Digenis” der (22). Bir Yunan kahramanı olan Digenis ismi, Albay Grivas’ın kod adı olarak kullanılmaktadır.

Ayios Synesios Kilisesi, romanın ilerleyen kısmında, EOKA’nın düzenlediği cenaze merasim töreniyle tekrar karşımıza çıkar. Menasların henüz çocuk yaşta olan oğlu için yapılan cenaze töreni, EOKA – Kilise işbirliğini göstermesi bakımından dikkat çeker.

Yohanides, EOKA’nın bir fedaisi olarak ölür. Onu ölüme götüren süreç, Ada’da uygulanan eğitim sistemi ve bu sistemin içerisinde yer alan EOKA’nın propagandalarıdır. İngilizler, Kıbrıs’taki Rum ortaöğretim kadrolarına öğretmen sağlama iznini Yunanistan’a vermesiyle birlikte buraları birer beyin yıkama merkezi haline döndürür. Dolayısıyla Ada’ya gönderilen Yunanlı öğretmenlerin çoğu, Sir Harry Charles Luke’nin ifadesiyle en aşırı biçimiyle Yunan milliyetçiliğinin havarileridir (Oberling, 1988: 12). Nitekim romanda Yohanides’in ders kitabı arasında sakladığı mektubu gururla annesine gösterirken; “notlarım rezalet ama Digenis bana mektup yazdı, n’aber?” demesi, EOKA’nın okullara kadar inmesiyle alakalıdır. Bu vesile ile Albay Grivas’a ait EOKA Gençlik Teşkilatının “Yemin” mektubu da romanda bir belge olarak sunulur (31-32).

Kilisede yapılan defin töreni, EOKA’nın kendi kahramanları için yaptığı törene örneklik teşkil eder. Yapılan ayinde İncil’in “Ekleziyastes 3.” ayeti okunur. Ayetin ardından Peder Andrias’ın okuduğu dua, halkı savaşa teşvik eder mahiyettedir:

“Kulak ver, Maria! Kalk ve sevin! Menas kanı atalarının yüzünü kara çıkartmadı... Aziz Paulus’un terinin ıslattığı bu kutsal Ada’nın, her karışını geri alacağız. Büyük Helas! Megalo İdea... Girne’den fıskıran yaşlar, Antakya’ya akacak, Efes’teki pınarlarla birleşecek... Küçük Asya’yı Kudüs’ü tekrar yeşertecek...” (66).

Alev Alatlı, bu ölüm törenini ayrıntılı bir şekilde vererek kilisenin ve rahiplerin kışkırtılan Rum milliyetçiliğinin üzerindeki rolünü ortaya koyar. Tabut, okunan dualar eşliğinde mezara indirilirken kalabalık “Müminlerin Ruhları” ilahisini okumaya başlar. Ardından Peder Andrias’ın okuduğu

dua, Yunan ırkçılığını kutsayan ve Türklerle birlikte İngilizleri de hedef alan bir konuşmadır. Bu konuşma, 1200'lü yıllarda “İnsanlığın başlangıcı, aynı bakiredendir...” şeklinde başlayan Haçlıların okuduğu ilahidir. Asırlar sonra bu dua ilk kez Yohanides için okunurken yumrukları sıkılı yüzü maskeli bir gurubun arasında zafer işaretleri yapan kızlar da bulunmaktadır:

“Ey Yunan ırkı! Tanrının sevdiği ve seçtiği ırk! Girne zindanlarından kötü haberler geliyor... Biz ki bir zamanlar lanetli bir ırkın senin topraklarını işgal etmesine, mihraplarını kirletmesine... tanık olmuştuk. Şimdi de, senin bayrağının arkasına saklanan başka bir ırkın çocuklarımızı telef ettiğine tanık oluyoruz... bugün bir başka ulusla paylaştığımız, dört tarafı surlarla çevrili toprak parçası size yetmez! Kıbrıs ancak Yunanistanla vardır...” (68-69).

Bu törenler esnasında Yohanides'in mezarında “Digenis” bantlı çelenk de bulunmaktadır. Yohanides'in babası Menas, uzun zamandan beri EOKA'dan ölüm tehditleri almaktadır. Mezarın başında çelengi gören Menas; “*bunun kendisinin affa uğradığı anlamına da geldiğini*” anlayarak içini kaplayan sevinçten utanır (67).

## 1.2. Girne

Eleni'nin Dip Karpaz'dan alınıp Girne'ye getirilmesi ile birlikte ilkin hadiseler, Menasların Malikânesi olarak adlandırılan evde geçer. Burada yaşanan hadiseler, Eleni'nin gözlemlerine ve duyularına göre aktarılır. Evde, Mikail Menas'ın yanı sıra eşi Maria İolanti ve Oğlu Yohanides yaşamaktadır. Yohanides EOKA'ya yaklaşması ve katıldığı bir eylem sonucu yakalanması üzerine Girne Kalesi'ne hapsedilir. Bu vesile ile Girne Kalesi'ne dair detaylar verilir. Oğlunun ölüm haberine dayanamayan Maria, hastalanır. Onun hasta olduğu dönemde Eleni, Menas'ın tacizlerine maruz kalır. Maria'nın ölümünden sonra Lefkoşa'ya geçen Eleni, Arif'le evlenir. Arif'le aralarında sorun yaşayınca Girne Belapais'te yaşayan bir İngiliz'in evine sığınır. Bir döngü içerisinde gelişen bu olayların romandaki yansımaları şu alt başlıklar altında değerlendirilebilir.

### Menasların evi

Girne'de cereyan eden hadiselerin çoğu Menasların evi olarak tanımlanan bu yerde geçer. Evin sahibi Mikalis Menas, İngilizlerden gizli olarak EOKA'ya silah temin etmektedir. Bir müddet sonra EOKA'dan tehdit mektupları almaya başlar. Ona göre bu durum, örgüt içerisindeki bozulmaya işarettir:

“Üç tane haydutun eline düştük! Ne kanun kaldı, ne nizam! Digenis'e gideceğim. Diyeceğim, bak, şu köpeklerini yolumdan çek. Av tüfeklerine razıysan ne âlâ! Ama değilsen bu savaşı bensiz kazanamazsın...” (49).

Mikail Menas, EOKA'ya sağladığı silahlardan komisyon alarak zenginleşir. O bu zenginleşme ile “*Kıbrıslı Türklerin elden çıkarmak durumunda oldukları bahçeleri(n)*” neredeyse yarısını alır. Bu toprak satışları karşısında Ada'da “*Türk Mukavemet Teşkilatının yeni yeni celallenen militanları Rumlara toprak satışlarını durdurmak üzere kampanya açmak zorunda kaldılar*” (28).

Menas'ın çabaları boşa çıkmış olmalı ki, ikinci tehdit mektubunu alır. Bu mektup, EOKA'nın ölüm emri verilenlere gönderdiği mektuba örnektir (51). Üzerinde kara kama işareti bulunan mektubun içinde bir de jilet bulunmaktadır. Oğlu Yohanides'in EOKA yolunda ölmesiyle artık kahraman bir oğulun babası olan Menas, ölüm tehditlerinden kurtulmuştur (67).

Menasların evinin önemli misafirleri arasında Lawrence Hughes adlı İngiliz edebiyat öğretmeni bulunmaktadır. Maria Menas, misafiri olarak gelen bu İngilizle aralarında tarihe ve kültüre dair konuşmalar ve tartışmalar olur. Bu konuşmalar üzerinden, Lüzinyan, Osmanlı ve İngiliz idaresinin Kıbrıs'taki yönetim anlayışları sorgulanır. Bunlardan ilki, Lawrence Hughes'in ağzından İngilizlerin Kıbrıs'taki tarihi eserlere olan ilgisizliğine dairdir:

“Aziz Barnabas, Aziz Andrias! Kantara, San Hilarion, Buffavento! Gotik mimarının son incileri. İnanın bunların bir ikincileri yok dünyada. Ve ne kadar bakımsız durumdalar! Biz İngilizlerin adaya adil bir idare getirdiğimiz söylenebilir ama tarihi hazinelerimizi değerlendirdiğimizi kimse iddia edemez! Boccacio ve talihsiz Thomas Aquinas, sevgili Kypria'nın bu insafsız yağmasını görseler, yaptıklarından vazgeçerlerdi eminim” (36).



Maria Menas da, mevcut İngiliz idaresinden memnun değildir. Her ne kadar Enosis kavramının anti-İngiliz karşıtı olmadığını ifade etse de Vali Harding'in uygulamalarından rahatsızdır. Onun rahatsızlığı, romanda belirtilmemekle birlikte Vali Harding'in EOKA'ya karşı yürüttüğü sert tutumundan ileri gelir. Lawrence; “*öfkeli bir Yunanlıyı yola getirmenin en iyi yolu okşamaktır*” derken Harding'in Ekim 1955 – Ocak 1956'daki EOKA'nın mevzilerine karşı başlattığı taarruza telmihte bulunur. Eylül 1955'te çıkan olaylar karşısında Kıbrıs'a vali olarak tayin edilen John Harding, “*Mart 1956'da Makarios ile yüksek düzeyde diğer üç Rum Ortadoks Kilise azasını, Hint Okyanusu'ndaki Seychelle Adaları'na sürgün, bir sonraki yıl, Grivas'ın çetelerinden bazılarını idam e(der)*” (Oberling 1988: 46-47).

Lawrence Hughes'e göre, “*Lusinyanlar devri Kıbrıs'ın en görkemli devridir.*” Maria İolanti, onun bu görüşünün aksine “*Kıbrıs halkı için bir istibdat devri*” olduğunu söyler. Bu dönemde Fransız soylularını yaşatmak için yerli halkın köleleştirildiği, kilisenin Katoliklerin emrine verildiği, Katoliklere sadakat yemini etmediği için dedelerinden Halgeve Rahibi Petrus'un işkence ile öldürüldüğünü belirtir (37). Maria'nın Türklerle ilgili söyledikleri de bu bağlamdadır:

“Eğer halkımız, Osmanlı boyunduruğu altında inildediye, bunun nedeni Katoliklerdir. Azizim Lawrence, unutmayın ki, adada köleliği kaldıran, Kıbrıs Psikoposluğu'nu yeniden kuran Türklerdir. Ondan üç yüz yıl öncesine kadar, kilisemiz bile yoktu. İlk Hristiyanlar gibi, Trodos mağaralarında ibadet ettik. Türkler olmasaydı Makarios başımızda olur muydu sanıyorsunuz” (38).

Kıbrıs'ın geri kalmasından Türkleri sorumlu tutan Maria; Yunanlılarla Türkler arasındaki farkı “*hangi Yunanlı kıpırdamadan durabilir, ya ayağımızı sallarsın ya dilimizi şaklatırsın... ama Türk, bir kaya parçası gibi oturur. Sessiz ve durgun*” cümleleriyle ifade ederek “*Türklerin bize yaptığı en büyük kötülük, bizi atalet kuyusunun dibine çekmektir*” der. Ona göre Türkler, Ada'daki ticareti, sanatı ve bilimi şark tevekkülü içinde törpülenmiştir (39). Bu konuşmalar esnasında Rumların Yunanlılaştırılması konusu da sorgulanır. Lawrence; “*Kıbrıs'ın Yunan olduğuna inanıyor musunuz?*” sorusuna Maria “*Sicilya'nın İtalyan, Galler'in İngiliz olduğu kadar*” şeklinde cevap verir. Ancak, Maria Menas'ın, Yunanlılık noktasında çelişkiler yaşadığı da açıktır: “*Afroditi bu sulardan yükseldi... Zeno bu toprakların ürünüdür*” açıklamasında bulunan Maria, Yunan kültürünün etkisi altındadır (40). Romanda bu etkilenmenin ana kaynağı olarak Yunanistan'ın Kıbrıs eğitim sistemi üzerindeki etkisi olduğu gösterilir. Okullarda okutulan kitaplarda Yunan tezleri işlenir. Menas'ın oğlu Yohanides'in, okuduğu bir ders kitabında Beşparmak Dağlarının oluşumu, bir Yunan efsanesine dayandırılarak verilmiştir:

Kıbrıs Adası'nın, Anadolu kara parçasından koptuğu sanılmaktadır. Kuzey'de, kıyı şeridi boyunca uzanan dağ silsilesine Girne ya da Pentadaktilos dağları denir. Toros dağlarına koşut olan bu dağlara Pantadaktilos denmesinin nedeni... Digenis'in Fırat'tan zıplayıp onlara tutunmasıdır. Parmaklarını geçirdiği yerlerde kalan izlerden Pentadaktilos, Beşparmak tepeleri oluşmuştur (30).

Yohanides, annesine Diegnis Akritas'ı sorduğunda, Maria Menas, Diegnis'in İsa gibi despotlara karşı savaştığını, bir keresinde pusuya düşürüldüğünü anlatarak onu mitolojik kahramanlığını öne çıkarır:

Hiç kurtuluş umudu yoktu. O da gerildi, gerildi, sıçradı. Öyle bir sıçradı ki, Akdeniz'i geçti, Kıbrıs'a düştü. Hemen ellerini uzattı, Girne dağlarına tutundu. O kadar sıkı tutundu ki, parmaklarının izi kaldı dağlarda. Beş tane tepe oldu. O günden bu güne bu dağlara Beşparmak Dağları denir (31).

EOKA'nın ada genelinde yaygınlaşmasının nedenini Halo Dayı ile Berber Hasan Efendi arasındaki konuşmalar arasında da verilir. Enosis hareketinin başlangıç tarihçesi verilirken dikkat çekilen husus, Yunanistan'ın Kıbrıs eğitim sistemi üzerindeki hakimiyete vurgu yapılır: “*Enosis hazırlıkları 1880'lerden beri sürüyor. 1890'dan bu yana Yunan Milli Marşı söylerler okullarda. Vatansız Kıbrıslılar diye bir teşkilat kurdular... 1896'da...* (105).

### 1.2.1. Girne Kalesi

Menasların oğlu Yohanides, EOKA adına yaptığı bir bombalama eyleminde yakalanınca Girne Kalesi'ne hapsedilir. Bu hapis vesilesi ile kalenin geçmişine dair bilgiler verilir. Bu bilgiler

arasında 1950’li yıllarda kalenin İngilizler tarafından tutuklanan EOKA’cılar için kullanıldığı da ifade edilir:

Girne kalesine, eski Lüzinyan istihkamlarını batıdan kuşatan Venedik duvarlarının üzerinden aşan bir köprüden girilir. Kemerli, dar koridorun güney ucunda, 1570’de, Girne’nin düştüğünü gördükten sonra ölen, Kaptanıderya Sadık Paşa’nın türbesi vardır. Türbenin altında gizli iki zindan, kayalara oyulmuştur. Kalenin 12. yüzyılda inşa edilmesinden bu yana, bu zindanlar hapishane olarak kullanılmışlardır. Bugün görmez dehlizlerin neresine baksanız bir çığlık izi görür, en ufak bir lekenin hangi kraliçenin ya da yoksul köylünün kanı olduğunu düşünürsünüz... Ellili yıllarda buraya kapatılan EOKA savaşçıları da bunun en son tanıklarındır (52-53).

Akdeniz anemisi olan çocuk yaştaki Yohanides’in vücudu bu hapisliğe dayanamaz.

### 1.2.2. *Bellapaix (Bellapais - Beylerbeyi)*

Menas, EOKA korkusu nedeniyle Eleni’yi evine alamaz. Onu Bellapaix’teki İngiliz dostlarından Brennerlerin evine yönlendirir. Romanın bu kısmında Ada’nı İngilizler için de artık güvenli bir yer olmadığı vurgusu yapılır. “*Ada Mr. Brenner’in tanımıyla çok sıcak olmuştur*”. Brennerler evdeki güvenlik önlemlerini arttırarak bazen günlerce sokağa çıkmadan *Eleftheria, Phileftheros, Haravyi* gibi gazeteleri okuyarak geçirirler. Bu gazete haberlerinden hareketle olayların zamanını da tespit etme imkânını buluruz: “*Aynı yılın Ekim ayında Yunan Prensesi İrini Kıbrıs’ı ziyaret ettiğinde*” ya da “*Lefkoşa’da Aleksandır Pallis caddesi’ndeki İngiliz Elçiliğinden seyretti korteji. Enosis! Enosis! diye bağıryordu kalabalık...*” Bu esnada *Türklere yönelik saldırıları haberleri de gazetelere yansır*: “*Aralık ayları başında günlük Cyprus Mail gazetesini okuyan Mr. Brenner, ‘Vadili’deki Türk İlkokulu bombalanmış*” der. Olayların gidişatından endişelenen Brennerler Kıbrıs’tan ayrılmaya karar verirler. On beş gün sonra Ada’da sığınacak yeri kalmayan Eleni, Kıbrıs’ı terk etmek zorunda kalır. “*Gemiye bindiğinde otuz yaşından bir gün almıştır*” (173). Bu olaylar, EOKA’cı Rum çetelerinin Akritas planı çerçevesinde Kıbrıs Türklerine yönelik olarak 1963’ün 20 Aralığı 21’e bağlayan ve Kanlı Noel olarak adlandırılan gecede başlatacakları cinayetler öncesine denk gelmektedir (KSO, 2024).

### 1.3. *Lefkoşa*

Romanın ikinci bölümü, genellikle Lefkoşa’da geçmektedir. Çoğunlukla Türklerin yaşadığı bu yerde Kıbrıs Türklüğünün tarihi mekânları mevcuttur. Nitekim Eleni’yi Menaslardan alıp Lefkoşa’ya getiren Spiro, “*Ahmet, Ömeriye, Selimiye, Haydar Paşa, Yenicami*”(den)” okunan ezan seslerinden rahatsız olur (78).

Ksenya Teyzesinin yanına yerleşen Eleni’nin kaldığı evin kapısı “*Dromos Panos*” sokağına açılmaktadır. “*Günde bir kez Ayios Loukos Meydanı’na*” gezmeye çıkan Eleni’yi (89) “*kilisenin karşısındaki Asmalı Türk Kahvesi*”(nde)” oturanlar izlemektedir (92). Eleni’nin ilk kocası Arif de bu mahallede oto tamircisi olarak çalışmaktadır. “*Hacı Hüsrev’in Ayios Loukos Kilisesi Meydanı’ndaki Tekalamit İstasyonu’nda*” (84) çalışan Arif, “*Kitapçı Rüstem’in Austin’ini krikolo üzerine kaldırmış, lastik değiştirmektedir*” (94). Kitapçı Rüstem, adanın en meşhur kitapçılarından olup günümüzde de faaliyetini sürdürür.

Kıbrıs Türklerinin adadaki mevcudiyeti, camileriyle ön plana çıkar. Bunların başında Bayraktar Camii gelmektedir. Eleni’nin Spiro tarafından emanet edildiği Meczup Ksenya adlı yaşlı kadın, “*Lefkoşa’yi çevreleyen yaklaşık beş kilometrelik surların güney doğu ucunda, Konstanz tabyasının dibinde 1570’de surlara tırmanan ilk Türk askerinin türbesi üzerine kurulan Bayraktar Camisi’nin altında*” yaşamaktadır (88). Eleni, Arif’le evlenip Müslüman olunca kıldığı ilk namaz esnasında duyduğu ezan sesleri “*Bayraktar Camisi’nden dinlediği ezanları*” hatırlar (126). Kendisi, Lefkoşa’dan ayrıldığında “*Ocak ayı sonlarına doğru Bayraktar Camisinin havaya uçtuğunu*” öğrenir. Patlamada, Ksenya Teyzesinin öldüğünü düşünen Eleni, rüyalarında kâbuslar görmeye başladığında yine Bayraktar Camii söz konusu edilir:

Ksenya Teyze ile Yohanides’in parçaları Bayraktar Camisi’nin minaresinin taşlarına yapıştılar. Sokrates havalandığı yerden düştü, minarenin alemine takıldı, acı acı miyavlamaya başladı (222).

Romanda Bayraktar Camisi'nin "*Ocak ayı sonlarına doğru*" bombalandığı belirtilmektedir. Oysa bombalama eylemi 1962 Mart'ının 24'ü 25'e bağlayan gecesinde olmuştur (KYB, 2024). Bu tarihte aynı zamanda Ömeriye Camisi de bombalanmıştır. Romanda bu caminin bombalanmasıyla ilgili herhangi bir bilgi verilmemiştir. Caminin varlığını, Eleni'nin Arif'e kaçmak üzere Girne Kapısı'ndaki randevusu vesilesiyle görürüz. Eleni, Arifle birlikte Lefkoşa'dan ayrılırken "*az ilerdeki Surlar da, Tekke de, Ömeriye Camisi'nin minareleri de birer birer yok oldular*" (97).

Eleni, Arif'ten ayrılıp kendine sığınacak yer bulamayınca Rum tarafında kalan Dromos Panos'taki Ksenya Teyzesinin yanına gitmeye karar verir. Bu arada Lefkoşa'nın ikiye bölündüğü ifade edilir. Arif'in kardeşi Ali, mücahit kıyafetleri içinde Elen'iyi uğurlar:

Efkharisto dedi Naciye, manivelayı kaldıran delikanlıya. Ali, bavulunu Rum tarafına geçirmesine yardım etti. Rum muhafız gücünden iki delikanlı yaklaştılar, kuşkuyla baktılar bavula... Naciye, arkası dönük. Rum muhafızlara göstermek için kimliğini çıkarmaya çalışıyordu. Kimliği verdi... Ksenya Teyze'nin evi EOKA silah deposuna dönüştürüldüğünü öğrendiğinde Bayraktar Camisi bombalanmıştır (168, 169). *Ocak ayı sonlarına doğru Bayraktar Camisinin havaya uçtuğunu duydu. Ksenya Teyze'sinin artık orada oturmadığını bildiği halde öldürüldüğüne hükmetti Eleni*" (172).

Eleni'ni Pire'de mutlu bir evlilik kurduğunda gördüğü rüyaları kâbusa dönüşür. Müslüman kimliğinin açığa çıkmasından korkan Eleni, üzerine sinen yasemin kokusundan arınmak için evinin bahesine güller eker. Ancak, her Kıbrıs Türk'ünün başına gelmesi muhtemel cinayetler, kimlik değiştiren Eleni'yi huzursuz eder. Onun kâbusa dönüşen rüyalarında Bayraktar Camisinin bombalanması sembolik bir anlam kazanmıştır: "*Ksenya Teyze ile Yohanides'in parçaları Bayraktar Camisi'nin minaresinin taşlarına yapıştılar. Sokrates havalandığı yerden düştü, minarenin alemine takıldı, acı acı miyavlamaya başladı*" (222).

Arif, Magosa'da evlendikten sonra tekrar Lefkoşa'ya döner. "*İşlerini düzelttiğinde kendisine Kaymaklı'dan bir ev alır*" (148). Ancak burası onun için pek uğurlu bir yer olmayacaktır. Kardeşiyle yan yana geldiğinde geçmişten beri aralarında olan husumetler burada çatışmaya dönüşür. Bu çatışmalar bir müddet sonra kumpasa dönüşür. Bu kumpas vesilesiyle Kıbrıs Türklüğünün önemli bir mekânı olan Sarayönü Otelı gündeme getirilir.

Havva'nın, bir Türk askeriyle ilişkisi olmuştur. İzzet adlı askerin evli olup olmadığını öğrenmek için Arif'ten gizli olarak Eleni ve yengeleri 30 Ağustos münasebetiyle Türk askerlerinin toplandığı otele giderler (156). Öteden beri Arif'le kardeşi Cemil arasında çekişme vardır. Cemil'in Şekibe'yi kerhaneden çıkararak evlenmesini Arif benimsemez. Eleni'nin otele gitmesini "*orospuluk için*" gitti şeklinde yoran Cemil, Arif'e "*sen önce gendi goyundaki garı gadar gonoşasın da görek şimdi! Kasap Tahsin'in godoş Arif'i*" diyerek intikam alır (159). Arif bu olay üzerine Ada'yı terk ederek Antalya'ya kaçar.

#### 1.4. Magosa

Arif, kendisine eş olarak kaçırdığı Eleni'yi Magosa'da yaşayan Halo Dayı'sının yanına götürür. Bu vesileyle Magosa'ya ait önemli mekânlara temas edilir. "*Halo Dayı Canpolat Tabyası'nın yanından geçerken*" burada bulunan Osmanlı paşasının türbesinin çapıt bağlanan bir türbeye dönüştürülmesinden şikayet eder (102). Canpolat Tabyası, Venediklilerden kalma bir kale olup burada 1572'de şehit olan Kilis Sancak Bey'i Canpolat'ın Türbesi bulunmaktadır (KAT, 2024). Konuşmalar esnada Namık Kemal'in heykeli de söz konusudur (103). Berber Hasan'ın evi, "*Bati surlarının dibinde, Namık Kemal zindanının hemen arkasında*(dır) (112).

Halo Dayı'nın konuşmalarında Hala Sultan Tekkesinin de adı geçer. Hala Sultan, Hz. Muhammed'in anne tarafından gerçek halası veya süt annesidir. İslam ordularının Kıbrıs'a düzenlediği sefer esnasında vefat eder. Na'sı Larnaka'nın yaklaşık 4 mil dışındaki Büyük Tuz Gölü'nün en uzak kıyısına defnedilir. Mezarının üstünde kendi adını taşıyan Tekke bulunmaktadır. İslam dünyasının en kutsal yerlerindedir. Müslüman gemileri oradan geçerken, ona saygı olarak bayraklarını yarıya indirirler (Atun, 2005: 21). Konuşmasında Osmanlı yönetiminin Kıbrıs'ta yürüttüğü imar politikalarını eleştiren Halo Dayı, İslam dünyası tarafından kutsal sayılan bu türbenin bakımsız kalmasından şikayetçidir:

“Hazreti Muhammed’in halasının mezarını bok götürürken, adam Otello Tabyası’nda kikirik karıları gezdiriyor... Lala Paşa Camisi, öyle mi? Yok, efendim, San Nikolas Katedrali!.. Nerede bulmuş bir kilise, dikmiş tepesine bir minare... Lefkoşa’daki hanla, Bedesten dışındaki Osmanlı eserlerinin sayısı bir elin beş parmağını geçmez...” (104-105).

Halo Dayı’nın burada bahsettiği Otello Tabyası, Magosa limanının girişindedir. Etrafı hendeklerle çevrili olan kale, Lüzyanlar tarafından yapılmıştır (KOT, 2024).

### 1.5. Yunanistan

Romanın üçüncü bölümü, Yunanistan Pire’de geçer. Bu bölümde, Yunanistan üzerinden Kıbrıs’ta yaşananlara da yer verilir. Kahvehane işletmecisi Nikos Usta, elindeki gazeteyi Eleni’nin ikinci eşi Glafkos’a göstererek; “*Makarios, Türk polislerinin silahlarını toplatmış Kıbrıs’ta*” haber verir. Bu konuşmalardan Grivas’ın Pire’de olduğu da bildirilir (180). Bu bölümde, Kıbrıs’ta yaşanan bazı olaylara ve EOKA’nın Yunanistan’daki rolüne de temas edilir. Müslümanlığını gizleyen Eleni, Pire’de Ayios Giorgios Kilisesi’ne girdiğinde iki inancın arasına sıkışır. Andrias Manastırı’na hiç benzemeyen bu kilisede, Peder Petra Paulus’a Eleni’yi orada hazır bulunan topluluğa “*Sayın Başpiskopos Üçüncü Makarios’un cemaatinden*” şeklinde tanıtır ve sözü Kıbrıs’a getirir. Onun Kıbrıs Türklerine yönelik nefret dolu ifadeleri, Kilise ile EOKA gibi tedhiş örgütlerinin bağlantısını gösterir niteliktedir:

Büyük önderin kılavuzluğunda, sevgili Kıbrıs’ın, bir an önce büyük Hellas’ın bir parçası olması için dua etmeye çağırıyorum... Aziz Paulus’un kanıyla yıkanan bu toprağın... kâfirlerin elinden kurtarılması için...” (201)

Bu arada Kıbrıs’ın epey karıştığı da gelen haberler arasındadır. “Enosis’e, gün meselesi olarak bakılıyordu...” (227).

Eleni’nin dramatik bir şekilde öldürülmesi, Atina’da evlendiği Glafkos tarafından boğazı kesilmesiyle olur. Eleni, kızı Afroditi ile kocasının lokantasında otururlarken Mikalis Menas’ın şoförü Hristos tarafından tanınır. Eleni’nin ölüm emrini Glafkos’a verirken, Kıbrıs’ta yapılan katliamdan da övgü ile bahseder. Burada bahsi geçen katliamlar 1963 olaylarına aittir:

Seninkilerin hepsini temizledik! Bir tek Türk piçi bırakmadık Kıbrıs’ta. Senin gibi Türklere orospuluk edenleri de Barbanas’ın çarmihına çiviledik... Adamın EOKA fedailerinden olduğunu da, bilmeyen yoktu. Albay Grivas Kıbrıs’tan çıkarıldığından beri buradaydı (229)

## 2. Kültürel Unsurlar

Romanda belli başlı yerleşim yerlerinin yanı sıra yeme, içme ve sosyal yaşam tarzına da temas etmiştir. Yazarın bu unsurları bilinçli bir tercih olarak romanına aldığı anlaşılmaktadır.

### 2.1. Yaseminler

Romana ad olarak kullanılan yaseminler, anlatının başından sonuna kadar çeşitli vesilelerle sürekli tekrar edilir. Bu tekrarın ilki, romanın başlangıcında verilir. Paskalya hazırlıkları esnasında “*Beşparmak Dağları’nın portakal çiçekleri ısınmış, tütüyorlardı*” cümlesi şeklinde verilir. Bu vesile ile Mart ayı ortalarında açmaya başlayan portakal çiçeklerinin kokusu hissettirilir.

İngiliz Edebiyatı Öğretmeni Lawrence Hughes, her Salı ve Cuma günleri Menasların evinin bahçesine gelmektedir. Bahçenin tanziminde İngiliz çimleri ile margarittalar bir aradadır. Bahçenin bu özelliğinden dolayı Lawrence; “*Yunan ruhunun coşkusu ile İngiliz disiplinin bugüne dek gördüğüm en umut verici bir sentezi bu*” diye haykırır. Anlatıcı bu haykırış karşısında “*Yunan ruhunun coşkusu dediği, oraya buraya pervasızca uzanan yediveren gülleri ile davetkar tütüsülerinden hicap duymayan putperest yaseminlerdi*” diyerek yaseminler motifini Ada’da yaşananlara isyan eden Kıbrıs ruhunu temsil eder pozisyonda kullanır (35).

Müslüman olan Eleni, Yunanistan’a gittiğinde kimliğini gizlemek zorundadır. Çevresine uyararak gittiği kiliseden karmaşık duygularla döner. Pire’nin bir çöl kadar kuru olan manzarası karşısında Kıbrıs’ı hatırlayarak Evdoika’ya “*yaseminler bir tüter ki, sinerler insanın üstüne başına derisine*” der (203). Bu sinmişlik, adeta Eleni’de vücut bulur. Garson olarak Cafe Paris’te çalışırken sarı saçlarının bukleleri altına giydiği kısa eteğinin altından güneş görmemiş bacakları ve donu ortaya

çıkınca, Dolares “*çelik kolonların ortasında yasemin kokulu bir ay çiçeği*” benzetmesi yapar. Eleni, “*kâh yasemin kokulu ayçiçeği kâh kasıklarında topladığı donunu çekiştirerek*” görünen mahrem yerlerini kapatmaya çalışır (189). Yaseminlerin buradaki rolü mahremiyeti temsil etmesidir.

Pire’de yeniden evlenecek olan Eleni, yeni tanıştığı Glafkos’un vücuduyla belli belirsiz temas edince “*yasemin kokusu*” mutfağı doldurur (211). Glafkos, burnunu Eleni’nin ıslak ensesine dayadığında “*buğulu yaseminler... burun deliklerini*” gıdıklar (214). Burada yaseminler cinsel duyguların habercisidir. Glafkos evlendikten sonra Madran’a taşınan Eleni, mutlu evliliğinin bozulacağı endişesiyle rüyaları kâbusa dönüşür. Rüyaları esnasında Türkçe konuşmaktan korkar. Kâbuslarından kurtulmak için bahçesine gül, kasımpatı çiçekleri eker. Ancak “*yasemin fidelerinden uzak*” durmasına rağmen, kâbuslarının sonu gelmez (223). Burada da yaseminler sırların zamanla açığa çıkacağı habercisidir. Dolayısıyla yaseminler leitmotifi üzerinden yazar, Kıbrıs’ın özgürlüğe duyulan özlemini, sırlarını, korkularını, mahremiyetini temsil eder fonksiyon yüklemiştir.

## 2.2. Sosyal yaşam ve mutfak kültürü

Roman kurgusu içinde önemli edebî tavrılardan biri de bazı kültürel öğelerin metnin dokusuna yayılmasıdır. Bir yemek çeşidini kitabî bilgilerle hangi malzemeden tencereye ne kadar koyulup nasıl bir karışım elde edileceği, kısa yoldan ve net bilgiyle öğretmektir. Ama edebî eser o bilginin kimyasını değiştiren bir tahkiye ile vermelidir. Alev Alatlının romanlarında en başarılı olduğu alanlardan biri, kültür kodlarıyla ilgili her şeyi metnin bünyesinde eritmesidir. Nitekim bu romana Kıbrıs’ta yapılan yemekler, gıdalar ve içkilerin -çoğunluk tekrara düşülmeksizin- serpiştirildiği tespit edilmektedir. Bunlardan ilk üçü; Dip Karpaz’dan Girne’ye götürmek üzere Hristos’un Hilman’ına bindirilen Eleni vasıtasıyla verilmiştir: “*Maria Manas’a armağan giden ceviz macununu ayaklarının dibine... hellim tenekesini soluna*” yerleştirilirken bu esnada Hristos’un içtiği Anglia’sını bitirmesi beklenir (23). Hristos’un aracına binmeden evvel içtiği Anglia marka bira İngilizlere ait limonlu bir içkidir. Grivas’ın fedailerinden olan Hristos gibi TMT saflarına henüz katılmış olan Ali’nin de Anglia içmesi dikkat çeker. On altı on yedi yaşlarında bir çocuk olan Ali; “*elinde yarladığı Anglia bardağı... onların EOKA’sı vardır da, bizim TMT’miz yoktur? Rumlar ne derse desin, Kıbrıs Türk’tür Türk kalacaktır*” der (108).

Manas’a gönderilen Ceviz macunu, Ada’da en çok sevilen reçel türü yiyeceklerindendir. Bir müddet sönmemiş kirece yatırılan henüz olgunlaşmamış cevizler, limon suyu, karanfil, badem ve şekerle tatlandırılarak yapılır. Hellim peyniri de Kıbrıs’a özgüdür (LHK, 2024). Keçi veya koyun sütünden kaynatılarak yapılan bu peynir, elastiki özelliktedir. Genellikle mangalda ve tavada kızartılarak yenen bu peynir, Kıbrıs ahalisinin vaz geçemediği yiyeceklerdendir.

Spiro, Eleni’yi Girne’den alıp Lefkoşa’ya Ksenya teyzesine getirdiğinde, ihtiyar kadın yanında kalması karşılığı “*her Paskalya, iki teneke hellim, her Noel’de ikişer teneke çakıstes ve zeytinyağı*(1)” getirmesini ister (77).

Eleni, Girne’ye Mikalis Menas’ın evine getirildiğinde Komandariya marka şarabını içerken masasında şeftali kebabı ve kolakas bulunmaktadır (47). Komandarya marka şarap, Kıbrıs’a özgü olup, tarihçesi antik çağa kadar uzanmaktadır. Trodos dağlarının eteklerinde yetiştirilen ve kurutulan üzümden yapılan bu içki, 1244 yılında The Battle of Wines yarışmasında birincilik ödülü almıştır (CAC, 2024). Şövalyelerin içkisi olarak adlandırılan Komandarya şarabının, EOKA’ya silah temin eden Mikalis Menas’ın masasında bulunması, romandaki karakteriyle tezat teşkil eder. Menas’ın masasında bulunan şeftali kebabı da Kıbrıs’a has yemeklerdendir. Dövülmüş etin böbrek yatağına sarılarak mangalda kızartılan bu yiyecek, bir çeşit meze olarak kullanılmaktadır ancak aynı masada kolakasın bulunması, uygun olmamıştır. Bir tür pancar köküne benzer bitkinin haşlanması suretiyle yapılan sulu bir yemeğin şarabın yanında meze olarak sunulması mümkün değildir.

Arif’in bahçesinde tavşanlar beslenmektedir. Bu tavşanlardan en yaşlısını kesen Eleni, akşam yemeği olarak “*lalangı yaptım akşama sanga*” der (148). Lalangı, haşlanmış tavşan etinin hamura sarılması ve akabinde yağda kızartılmasıyla yapılan bir yemektir.

İş dönüşü eve yorgun dönen Arif, “ana yemek var mı” diye sorunca “mulihya var be oğulcum...” der (87). Arif, molehiya yemeden önce “masadan kapıldığı tahinli çöreği yer” (88). Tahinli çörek de Kıbrıs’ta çokça tüketilen bir hamur işidir. Romanda mulihya şeklinde geçen molehiya, ıspanak benzeri bir yemek olup Kıbrıs’a Araplara gelin giden kızların getirdiği anlaşılmaktadır (Müezzın, 2009: 217). Humus, Şammalı, gibi yiyecekleri de Araplardan alan Kıbrıs’ın kendine özgü mutfağı Türkiye ile mukayese edilemeyecek oranda zayıftır. Yazar anlatıcı bu durumu; “Osmanlı’nın abartılmış mutfağı Kıbrıslı Türk’e dokunmamıştı. Çiğ enginar ve marul yemekten sayılırdı” şeklinde değerlendirir (128). Bu tespit ayrıca, “Vakanüvis 7”de sunulan 1862 tarihli raporda da geçmektedir. Rapora göre “kepekli un ekmeği, peynir, zeytin ve sebze köylülerin doğal gıdalarıdır” (127). Romanda bu yiyecek azlığı anne kız arasında çekişmeyi konu alan bir olay üzerinden örneklendirilir: “Galdır kendini, biraz su bas... Birkaç dane de marul kesesın bahçadan” (85).

Anadolu mutfağının lezzetli yemeklerinden olan dolmanın yapılışı da özellikle kadınlar arasında rekabet konusudur. Bu rekabet, Anadolu’dan Yunanistan’a göç etmiş Evdoika ile Eleni arasında verilir. Eski Hisarlı bir göçmen olan Pire’deki evsahibi Evdoika yaprak sarması yaptığını söyleyerek Eleni’yi davet eder. Eleni, salamura yaprağından yapılmış ve içine limon katılmış olan bu sarmayı “biz Kıbrıs’ta” diye başlayan cümleleriyle garipser. “Dolmaları nasıl findık büyüklüğünde doldurduklarını...” lezzet vermesi için “koruk” koyduklarından bahseder (203). Eleni’nin bu küçümseyici tutumu, Pire’de evleneceği erkekle bir araya gelmesinin aşk sarhoşluğu içinde Evdoika’dan “bu kez, saygılı saygılı Aydın ceviz reçelinin nasıl yapıldığı(ını)” dinler (213).

### 3. Mesaj: Kime Ne Diyor?

Hiçbir edebî eser, maksatsız ve sıradan söz israfı olamaz. Ama siyasî bir rapora benzerlik de onun varlık sebebinin ortadan kaldırır. Alev Atlı bu romanı kaleme alırken, bu endişeyi çok yoğun olarak yaşamış görünmektedir. Hatta, EOKA’nın sivil halka yaptıkları ortadayken yazar zaman zaman “tarafsızlıktan uzaklaşmak”la nitelenme korkusunun esiridir. Şöyle ki romanın başlangıcından bitişine kadar EOKA’nın Ada ve Ada dışındaki faaliyetleri gösterilirken TMT’nin savunma faaliyetleri Ali Tahsinle sınırlı kalmıştır. Alev Atlı, roman sahasına atıldığı ilk eserinde dünyanın en ciddi sorunlarından biri olan Kıbrıs’a el atarken her iki tarafı da memnun edemeyeceği endişesi içindedir. Nitekim romanın arka kapağına yazdığı şu cümleleri, onun zor olan bir konu üzerinde ne büyük bir hassasiyetle davrandığının göstergesidir:

"Basılan ilk romanım *Yaseminler Tüter mi, Hâlâ?* Ocak, 1985’de çıktı... Öte yandan, *Yaseminler Tüter mi, Hâlâ?*, Eleni olarak doğan, Naciye’ye dönüşen, Türk kocasına dört çocuk doğurduktan sonra eski Hisar göçmeni bir Anadolu Rum’u ile evlenen bir kadının sahiciye yakın hikâyesidir. Ben yazdığımda Kıbrıs ve Kıbrıs’a benimki türden bir yaklaşım moda değildi - kitap yerini tam bulmadı. Türkler fazla Yunan yanlısı, Yunanlılar fazla Türk yanlısı buldular - belki bundan sonra..."

### SONUÇ

Roman kurgusunun Kıbrıs’ın dışında Türkiye ve Yunanistan gibi iki farklı coğrafi mekânda geçmesi, Ada’nın siyasî konumuyla ilgilidir. Her iki ülkenin Kıbrıs’a yaklaşımını göstermek gibi bir işlevi vardır. Ancak roman kurgusunun Türkiye kısmı, bu fonksiyonu gerçekleştirme noktasında zayıf kalmıştır. Roman kahramanı Arif’in Antalya’da kaldığı üç aylık süre, sadece içki içmekle geçmiştir. Oysa bu kısımda Akdeniz kıyı şeridinde yürütülen TMT’nin çalışmaları ve Türkiye’nin Kıbrıs’a dair tezleri işlenebilirdi. Nitekim kurgunun Yunanistan’da geçen kısımları, Yunan tezlerini ve yaklaşımlarını göstermesi açısından zengin malzemeler içerir.

Romanın kurgusu içinde verilen kültürel unsurlar, yiyecek ve içecekler; “bilgilendirici” eserlerde bulunacağından tamamen farklı biçimde, yazar tarafından bilinçli bir tercihle, hadiselerin arasına serpiştirilerek, günlük hayatın içinde bir “eriyik” hâlinde verilmiştir.

Diğer yandan Kıbrıs’ın tarihsel mekânları da bilinçli bir tercih olarak kurgu içerisinde yer alır. Ada’nın tarihsel ve kültürel sorgulamaları bu mekânlar üzerinden yapılır. Yazar, Lüzinyan, Osmanlı ve İngiliz dönemlerini bu mekânlar üzerinden sorgular. Bu sorgulamalarda Osmanlı eleştirisi Halo Dayı isimli bir Türk’ün ağzında çok sert bir şekilde; “Unutma, Osmanlı’dan da az çekmedik biz. Hani Rum diyor ya çekmiş, o ne çektiyse biz de o kadar çektik. Buraya hep

*gönderdiler yaramaz adamları...*” (106) şeklinde eleştirilirken İngiliz ve Lüzinyan eleştirisi Menasların evinde gerçekleştirilir. Bütün bunlar yapılmaya çalışılırken “tarafsızlık” endişesinin mesajı epeyce örselediğini söylemek mümkündür. *Yaseminler Tüter mi, Hâlâ?* romanının daha birçok hususlarıyla üzerinde hâlâ inceleme yapılacak bir eser olduğu kesindir.

## KAYNAKLAR

- AAM, (2024). [https://tr.wikipedia.org/wiki/Apostolos\\_Andreas\\_Manast%C4%B1r%C4%B1](https://tr.wikipedia.org/wiki/Apostolos_Andreas_Manast%C4%B1r%C4%B1) Erişim tarihi:10.07.2024.
- Alatlı, A. (2014). *Yaseminler tüter mi, hâlâ?*. Everest Yayınları, 11. Basım.
- Atun, A. (2005). *Milat öncesinden günümüze Kıbrıs tarihi üzerine belgeler*. 2. Baskı, Ajans Yay Ltd.
- CAC, (2024). <https://www.wine-surgeon.com/commandaria-antik-cagin-efsanevi-sarabi/> Erişim tarihi 15. 05. 2024.
- Işık, S. K. (2019). Tarihi roman bağlamında ‘yaseminler tüter mi, hâlâ?’ üzerine bir inceleme. *International Social Sciences Studies Journal*, 5 (38), 3046-3415.
- KAT (2024). <https://www.visitncy.com/tr/kesfet/arsenal-tabyasi> Erişim tarihi 13.06.2024.
- KBY (2024). [https://www.sabah.com.tr/galeri/turkiye/kibrista\\_yakilan\\_bayraktar\\_camii/6](https://www.sabah.com.tr/galeri/turkiye/kibrista_yakilan_bayraktar_camii/6) Erişim tarihi 27.07.2024.
- KOT, (2024). <https://www.visitncy.com/tr/kesfet/othello-kalesi> Erişim tarihi 15.07.2024.
- KSO (2004). <https://www.google.com/search?q=K%C4%B1r%C4%B1s%27ta+1963+olaylar> Erişim tarihi 28.07.2024.
- LHK, (2024). <https://www.mykibris.com/lezzetler/haber/kibris%E2%80%99in-ceviz-macunu-nasil-yapilir-puf-noktalarıyla-cok-ozel-bir-tarif-3298> Erişim: 30.03.2024.
- Müezzın, C. O. (2009). *İngiliz döneminde Araplara verilen kızlar*. Dörtrenk Matbaacılık, 1. Baskı.
- Oberling, P. (1988). *Bellapais’e giden yol – Kıbrıs Türklerinin Kuzey Kıbrıs’a zorunlu göçü*. (Çeviren: Mehmet Erdoğan), Gnkur. Basımevi, S. 12.
- Şahin, İ. (2020). Düşünceden eyleme Eoka. *Yakın dönem Türkiye araştırmaları*, 37.
- Şahinkaya, Ş. (2020). Luigi Pirandello’nun dışlanmış kadın ile Alev Alatlı’nın yaseminler tüter mi, hâlâ? romanlarının kadın sorunu bağlamında karşılaştırılması. *Hars Akademi*, 5. sayı, Haziran, 77-90.
- Sönmez, B. (2018). *Nicholas Stavroulakis’in lavanta lavanta ve Alev Alatlı’nın yaseminler tüter mi, hâlâ? adlı eserlerinde Türk ve Rum imgesi*. (Publication No. 511457) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Tansu, İ. (2001). *Aslında hiç kimse uyumuyordu*. Minpa Matbaacılık, 3 Baskı.
- Ulutürk, Y. (2018). Modernist kurguda klasik gerçekçi / Geleneksel roman izleri. *Cur Res Soc Sci*, 4(3), 108-115.
- Yivli, O. (2013). Yaseminler tüter mi, hâlâ?: Mekânın yapısı ve işlevi. *Edebiyatta Kıbrıs ve Bahar*, Yayına Hazırlayan: Kafiye Yınanç – Metin Turan, 24. Uluslararası Kıbatak Edebiyat Şöleni, 397-402.

## Extended Abstract

The plot of Alev Alatlı’s novel *Yaseminler Tüter mi, Hâlâ?* concerns the events that took place in Cyprus between 1955 and 1963. These events are depicted through the life story of the protagonist, Eleni. The

novel's setting spans three distinct geographical regions. The first of these regions relates to Karpaz, Kyrenia, Nicosia, and Famagusta, areas defined within the borders of the Turkish Republic of Northern Cyprus established in 1983. Considering the novel's timeline is set between March 1955 and October 14, 1967, it is thought-provoking that the narrative remains within these later-established boundaries. By structuring her novel as such, Alev Alatlı subtly underscores a significant issue about the island. Even today, Turkish citizens cannot easily cross to the Greek side through normal means. Thus, the author conveys a still unresolved problem through the limited perspective of an ordinary Turkish citizen observing the island's cultural fabric and social life. Another primary setting of the novel is restricted to a hotel on the Antalya coast of Turkey. Arif, who stays here to cope with or accept his marital problems with his wife Eleni, does not fulfill the expectations of the novel's plot. This part of the novel could have involved Arif questioning his marriage or addressing the activities of the TMT (Turkish Resistance Organization) in the region. The section set in Greece's Piraeus and Madra regions is detailed in many aspects. The novel describes coup preparations, union activities, the joint efforts of EOKA (Ethniki Organosis Kyprion Agoniston) and the church, the situation of communists and dissidents, Enosis (union with Greece) aspirations, and the image of Turks within the context of Eleni's environment and state of mind. In the novel, Karpaz, Kyrenia, Nicosia, and Famagusta are presented with their numerous historical sites. The novel addresses the early activities of EOKA, centering around the Monastery of Saint Andreas (Ayandrea). Organizational writings are inscribed on the walls of the Ayios Synesios Church, and a funeral is held for Yohanides, a young EOKA militant who dies. The novel touches upon Greek nationalism incited by the church priests here. In Kyrenia, one of the most important locations is the Menas family's house. Mikalis Menas secretly supplies weapons to EOKA from the British. Mikalis Menas becomes wealthy by taking commissions from the weapons he provides to EOKA and buys almost half of the land that Turkish Cypriots are forced to sell. Another location in Kyrenia is Kyrenia Castle, where the British administration sometimes imprisons extreme Greek nationalists. By the 1960s, EOKA's actions in Cyprus had intensified. In Cyprus, not only the Turks but also the British are uneasy. An Englishman, Brenner, who stays in Bellapais, is forced to leave Cyprus. Incidents such as the bombing of Bayraktar Camisi (Mosque) in Nicosia and the killing of hundreds of Turks occur. All these events take place around the novel's protagonist, Eleni. When she arrives in Nicosia, she stays with her Aunt Ksenya, who lives near Bayraktar Mosque. During this time, she marries a Turk named Arif and converts to Islam. She has four children from this marriage. When a familial problem arises with Arif, she moves to Kyrenia. However, Mikail Menas does not accept Eleni because she is Muslim. She then takes refuge in Mr. Brenner's house in Bellapais. During this time, the Bayraktar Mosque is bombed, and Aunt Ksenya dies in the bombing. When the Brennens leave Cyprus, Eleni, with no place left to take refuge, settles in Piraeus, Greece. During her stay there, she hides her Muslim identity. She wants to work but fails. After a while, she marries Glafkos, a restaurant owner. They are happy. However, EOKA militant Hristos (Christos) recognizes her. Under Christos' order, her husband Glafkos slits her throat, killing her. In addition to historical sites, historical discussions are significant in the novel. The author scrutinizes the Lusignan, Ottoman, and British periods through these locations. Criticism of the Ottoman era is sharply voiced through a Turkish character named Halo Dayı: "Remember, we suffered as much under the Ottomans as the Greeks did". Criticism of the English and Lusignan periods takes place in the Menas family's house. The debates between English literature teacher Lawrence Hughes and Maria Menas are crucial. Maria Menas is dissatisfied with the current British administration. Although she expresses that the concept of Enosis is not anti-British, she is disturbed by Governor Harding's practices, which, although not stated in the novel, stem from Harding's harsh stance against EOKA. According to Lawrence Hughes, "The Lusignan period was Cyprus's most glorious era". Contrary to his view, Maria Iolanti states it was "a period of despotism for the people of Cyprus". She mentions that the local population was enslaved to sustain French nobles, the church was subjugated to Catholics, and her ancestors, including Priest Petrus, were tortured to death for not taking the loyalty oath to the Catholics. She attributes their subjugation to Ottoman rule to their opposition to the Catholics. It was the Turks who reestablished the Cypriot Archbishopric, which had been nonexistent for three hundred years. One significant literary aspect of the novel is the integration of cultural elements into the narrative texture. Cypriot dishes, consumed foods, and drinks are interspersed throughout the novel without excessive repetition. Examples include Ceviz macunu (walnut preserve), hellim peyniri (halloumi cheese), Çakistes (chakistes), zeytin yağı (olives), molihya (molokhia), lalangı dish, Commandaria wine, and Anglia beer. The Commandaria wine, known as the Knights' wine, being on the table of Mikalis Menas, who supplies weapons to EOKA, creates a contrast with his character. Another Cypriot dish, peach kebab, found on Menas's table, is a type of appetizer made by wrapping minced meat in kidney fat and grilling it. However, the inclusion of kolokas, a type of vegetable stew, on the same table is inappropriate. Serving a soupy dish made from a beet-like plant as an appetizer alongside wine is not feasible. The novel emphasizes the scarcity of Cypriot dishes, highlighting that Cyprus's unique cuisine is incomparable to Turkey's. This is emphasized in the novel with the statement, "The exaggerated Ottoman cuisine did not reach Cyprus". Jasmine flowers, which give the novel its title, are repeatedly mentioned throughout the narrative. The first



instance occurs at the beginning of the novel, during Easter preparations, with the sentence, “The orange blossoms of the Beşparmak Mountains had warmed and were smoking”. This description evokes the scent of orange blossoms blooming in mid-March. When Eleni, about to remarry in Piraeus, lightly touches Glafkos, the scent of jasmine fills the kitchen. When Glafkos presses his nose against Eleni’s wet nape, “the misty jasmines tickle his nostrils” symbolizing sexual desires. After marrying, Eleni moves to Madra with Glafkos, and her dreams turn into nightmares due to her fear of speaking Turkish in her sleep. To escape her nightmares, she plants roses and chrysanthemums in her garden, but despite avoiding jasmine saplings, her nightmares persist, indicating that jasmine symbolizes the eventual revelation of secrets. Thus, through the leitmotif of Jasmines, the author represents Cyprus’s longing for freedom, its secrets, fears, and privacy. In conclusion, Eleni’s changing life cycle often intersects with EOKA’s activities. During the same period, the activities of the Turkish Resistance Organization (TMT) are also depicted. The most painful and deadly for Eleni are EOKA’s actions. Therefore, the novel’s plot revolves around EOKA’s activities from beginning to end. While EOKA’s collaboration with the church, actions, methods, ceremonies, and objectives are detailed, the activities of TMT are limited. The historical process of Cyprus is explored through documents placed before and after the novel’s plot under the title “Vakanüvis,” providing a historical journey. These journeys sometimes include critiques of the Lusignan, Ottoman, and British periods within the novel’s narrative structure. This study examines the local cultural elements, locations, and events reflected in the work through novel analysis methods.

**Erçek Mağarası'nın (Zonguldak) Jeoturizme Açılma Potansiyelinin  
SWOT-AHP Yöntemi İle Değerlendirilmesi**

Evaluation of the Potential of Erçek Cave (Zonguldak) for Opening to  
Geotourism Using SWOT-AHP Method

Hülya KESKİN ÇİTİROĞLU \*

Deniz ARCA \*\*

**Makale Bilgisi**

Geliş Tarihi: 07.11.2023

Kabul Tarihi: 13.11.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1387596

**Anahtar Sözcükler:**

*SWOT analizi*

*SWOT-AHP*

*Jeoturizm*

*Erçek mağarası*

**ÖZET**

Günümüzde giderek önem kazanan jeoturizm, doğal oluşumların değerlendirilmesi, turizm ve kültürel etkileşime katkı sunulması ve kırsal alanlarda fiziki altyapının geliştirilmesine destek olmakla birlikte, doğal ve kültürel varlıkların korunmasını da temin etmektedir. Zonguldak, coğrafi koşulları nedeniyle birçok mağaraya ev sahipliği yapmaktadır. Bu çalışmada, Zonguldak ilinde yer alan Erçek Mağarası'nın jeoturizme kazandırılabilmesi stratejisine SWOT analizi ve SWOT-AHP yöntemi kullanılarak karar verilmesi amaçlanmıştır. SWOT-AHP Analizi ile Erçek Mağarası'nın jeoturizme açılma potansiyelinin, güçlü ve zayıf yönleri ile gelecekte ne tür fırsat ve tehditler oluşabileceği belirlenmeye çalışılmış, zayıf yönler ve tehditler için çözüm önerileri üretilmiştir. Erçek Mağarası'nın jeoturizme açılmasının güçlü yönlerinin daha fazla öncelik taşıdığı görülmektedir. Fırsatlar ise ikinci sırada gelmektedir. Ayrıca, mağaranın jeoturizme açılmasının zayıf yönleri ve tehditleri, önem bakımından biraz daha geri planda çıkmıştır. Bu bağlamda, Erçek Mağarası'nın alternatif turizm bakımından büyük bir potansiyel varlığa sahip olduğunu ve değerli bir turistik cazibe merkezi haline gelebileceğini söylemek mümkündür. Ayrıca, Erçek Mağarası'nın jeoturizm potansiyelinin olabilmesi için izlenmesi gereken stratejiler; mağaranın ziyarete açılması ve ilerlemeye kapalı alanların açılmasına yönelik çalışmaların yapılması ile ziyarete açılmayan ve amatör mağaracılar ve yer bilimcilerin kullanabileceği kısımların eğitim ve spor amaçlı olarak değerlendirilmesi olarak tespit edilmiştir.

**Article Information**

Submission: 07.11.2023

Acceptance: 13.11.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1387596

**Key Words:**

*SWOT analysis*

*SWOT-AHP*

*Geotourism*

*Erçek cave*

**ABSTRACT**

Geotourism is an increasingly significant field that enhances the appreciation of natural formations, fosters tourism and cultural exchange, and supports the development of physical infrastructure in rural areas. Moreover, it plays a vital role in the conservation of natural and cultural assets. Zonguldak, characterized by its distinctive geographical features, hosts numerous caves, including Erçek Cave, which is the focus of this study. This research aims to develop a strategy for integrating Erçek Cave into geotourism using SWOT analysis and the SWOT-AHP method. The analysis evaluates the cave's potential for geotourism by identifying its strengths, weaknesses, opportunities, and threats. The results highlight that the cave's strengths should be prioritized when considering its development for tourism, followed by opportunities, while weaknesses and threats are relatively less critical. Erçek Cave demonstrates significant potential as an alternative tourism destination and could become a valuable attraction. To fully leverage this potential, recommended strategies include opening the cave to visitors, conducting research on currently inaccessible sections, and utilizing certain areas for educational and recreational activities, particularly by amateur cavers and geologists

**Atıf İçin**

Keskin Çitiroğlu & Arca (2024). Erçek Mağarası'nın (Zonguldak) jeoturizme açılma potansiyelinin SWO-AHP yöntemi ile değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3)629-642. doi: 10.20296/tsadergisi.1387596

\* Doç. Dr., Aydın Yatırım İzleme ve Koordinasyon Başkanlığı, YİKOB, 09100, Aydın, keskinhc@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2999-9570>

\*\* Öğr. Gör. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir MYO, Mimarlık ve Şehir Planlama Bölümü, 35360, Buca İzmir, deniz.arca@deu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0439-4938>

## GİRİŞ

Jeotourizm, temelinde coğrafya ve jeoloji ile ilgili oluşum ve faaliyetleri görmek ve incelemek isteyen ziyaretçileri içine alan bir turizm türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Newsome vd., 2012). Jeolojik ve jeomorfolojik süreçlerin ziyaret edilebilmesi ve tanıtılabilmesi jeotourizm ile olmaktadır (Hose, 2012). Jeotourizm, bölgenin coğrafı, çevresel ve kültürel mirasının tanıtılması, korunması ve bunlar yapılırken yöre halkını da içine alması nedenleriyle önem kazanan bir turizm türüdür (Heggie, 2009). Diğer yandan jeotourizm, bir yörenin turistik ürününün artmasına ve farklı iş kollarının oluşmasına da olanak sunmaktadır (Diker vd., 2016). Tüm bunların yanında hem bilimsel hem de turistik özelliğe sahip yerlerin muhafazasının farklı bir yöntemi de onların tanıtılarak ziyaretçilere açık hale getirilmesidir (Çalık vd., 2018). Türkiye’de jeopark/jeotourizm uygulamalarına ve jeolojik miras özelliği sunan jeositlerin korunmasına yönelik pek çok başarılı çalışma bulunmaktadır (Kocalar, 2019). Ayrıca arkeolojik, doğal, jeolojik, tarihi, kültürel çevreyi, nehirleri, havzaları ve gölleri korumayı ele alan (Kocalar, 2018a) ve korumanın önceliğini vurgulayan (Kocalar, 2018b) araştırmalar literatürde yer almaktadır. Kocalar (2021) jeotourizm bilincinin ekoturizm benzeri bir etki yaratabileceği varsayımını test ettiği çalışmada Türkiye coğrafyasının potansiyel bir jeotourizm bölgesinde yer aldığını vurgulamıştır.

Dünyanın jeolojik sürecine tanık olmuş, sıra dışı görsel özellikleri sayesinde benzersiz olan ve yeniden oluşturulması mümkün olmayan, yok olma tehlikesiyle karşı karşıya bulunan doğal varlıkları jeolojik miras öğeleri olarak tanımlamak mümkündür. Jeosit ise bir jeolojik unsurun görülmesi ve bilinmesini temin eden bir yer olmakta olup jeosit alanlarının büyüklüğü ile ilgili bir sınırlama bulunmamaktadır (İnan, 2008). Her biri birer jeosit olan ve farklı jeolojik formasyonlar içinde oluşan mağaralar jeolojik miras öğelerinden biri olmakla birlikte pek çok ülke tarafından jeotourizm ögesi olarak değer görmektedir. Zaman içinde eriyebilir özelliğe sahip olan kayaçların aşınmasına karstlaşma denir ve bu aşınmanın neticesinde oluşan hem yüzey ve hem de yeraltı yapılarına da karstik şekiller denmektedir. Mağaralar ise bu karstik şekillerden biri olup, yeryüzüne ulaşabilen ve sürünerek de olsa bir insanın girebileceği genişlik sunan yeraltı boşluklarıdır (MTA, 2023). Karstik alanlarının büyüklüğü açısından Avrupa ülkelerinin başında yer alan ülkemizin yaklaşık 2/5’i karstlaşmaya elverişli karbonatlı kayaçlarla kaplıdır (MTA, 2023). Mağaralar geçmişte insanlara barınak ve ibadethane olmaları ve o dönemlere ait izler taşımaları, damlatışlarının oluşturduğu görselleri, içerdiği su ve canlı varlığı ve sahip oldukları havaları sayesinde turizm açısından çekim alanı oluşturmaktadır (Zeybek vd., 2019).

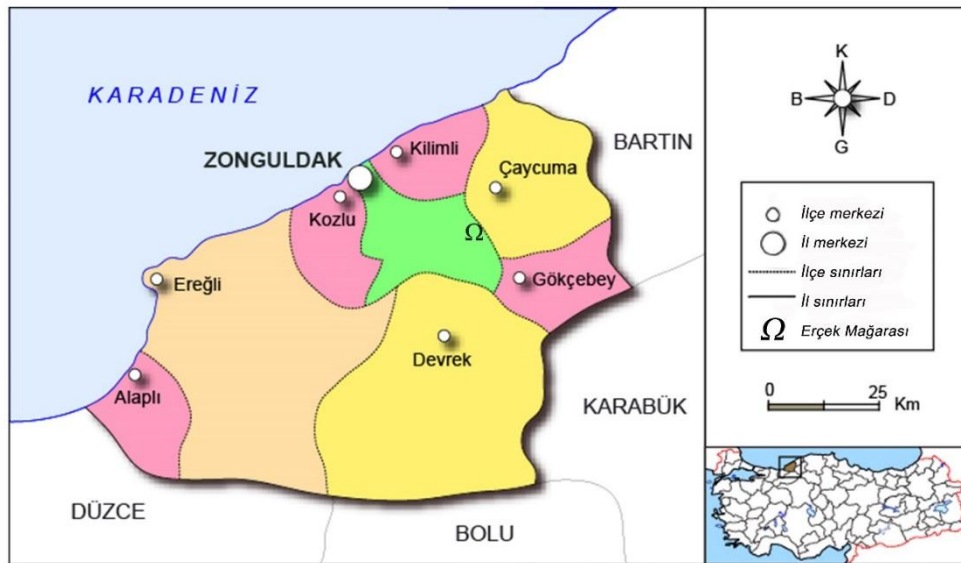
Pérez-Álvarez vd. (2016) Seyahat Maliyet Yöntemi (Travel Cost Method, TCM) kullanarak İspanya’da bulunan El Soplao Mağarası jeositinin bir rekreasyon alanı olarak ekonomik değerini tespit etmişlerdir. Nyssen vd. (2020) Kuzey Etiyopya’nın en büyük mağarası Zeyi’nin jeolojik, jeomorfolojik, sosyo-kültürel ve tarihi boyutlarını inceledikleri çalışmalarında Zeyi Mağarası’nın, kuzey Etiyopya’da en iyi jeoturistik alan olma yolunda güçlü referanslara sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Özşahin ve Kaymaz (2014) Türkiye’de Mersin-Aydıncık’da bulunan Gilindire (Aynalıgöl) Mağarası’nın turizm potansiyelini inceledikleri çalışmalarında mağaranın sürdürülebilir ekoturizm kapsamında değerlendirilmesi için öneriler sunmuşlar, ayrıca doğru kullanım amacıyla sundukları tüm önerilerin sürdürülebilir bir çevre anlayışıyla uygulanması gerekliliğini vurgulamışlardır. Akpınar Külekçi ve Sezen (2018) Strengths-üstünlükler, Weaknesses-zayıflıklar, Opportunities-fırsatlar, Threats-tehditler (SWOT) Analizi kullandıkları çalışmalarında Erzurum ilinde yer alan Elmalı Mağarası’nın turizm potansiyelini belirlemişlerdir. Allan vd. (2015) Western Australia’da Yanchep National Park’da yer alan Crystal Mağarası’na gelen turistlerin motivasyonlarını jeotourizm kapsamında değerlendirdikleri çalışmalarında turistlerin mağara jeositini yeniden ziyaret etme eğiliminde olduklarını ortaya koymuşlardır.

Türkiye mağara bakımından zengin bir ülkedir. Türkiye’de bulunan mağaralar sadece turizm amacıyla değerlendirilmekle kalmayıp, acil durumlarda sığınak olarak kullanılmakla birlikte içinde ürün depolanması ve kültür mantarı yetiştiriciliği yanında sağlık (speleoterapi) açısından da değerlendirilmiştir (Zeybek vd., 2019). Mağara gelişim özelliği ile Türkiye’nin zengin alanları içinde yer alan Zonguldak yöresinde ilk speleoloji araştırmaları 1970’li yıllarda başlamıştır (Zonguldak İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2023a). Keskin Citiroglu vd. (2017) Zonguldak havzasının her biri birer jeosit olan jeolojik miras öğelerini tespit ettikleri çalışmalarında sürdürülebilir kentsel gelişim

için bu jeositlerin korunması ve tanıtılması amacıyla öneriler sunmuşlardır. Arca ve Keskin Citiroglu (2023) Zonguldak mağaralarının jeoturizmde kullanılmak üzere Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) tabanlı Analitik Hiyerarşi Prosesi (AHP) kullanarak değerlendirmesini yaptıkları çalışmalarında Erçek Mağarası'nın Jeoturizm mağaralarının duyarlılık haritasında orta duyarlı alanda yer aldığını tespit etmişlerdir. Isık Caktı vd. (2021) ise çalışmalarında Zonguldak taşkömürü havzası fosillerinin jeosit olarak değerlendirilmesi üzerinde durmuşlardır. Zonguldak Turizm Master Planı raporunda, Zonguldak için turizm stratejileri geliştirilirken kültür, doğa ve macera turizmine yönelmesi gerektiği vurgulanmıştır (Zonguldak Valiliği, 2015). Bu sebeple bu çalışma ile Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan Zonguldak ilinin turizm stratejilerine katkıda bulunmak amacıyla ilde bulunan ve jeolojik miras öğelerinin en güzel örneklerden biri olan Erçek Mağarası'nın jeoturizme kazandırılabilmesi stratejisine SWOT analizi ve SWOT-AHP yöntemi kullanılarak karar verilmesi amaçlanmıştır.

### Çalışma Alanı

Yeraltı kaynakları açısından zengin bir il olan Zonguldak zengin taşkömürü yataklarına sahip bir maden ilidir. Madencilikle beraber Zonguldak ekonomisinin diğer bir en önemli unsuru demir çelik endüstrisidir. Bunun yanında hali hazırda turizmde alanında görülen gelişme ile birlikte sürdürülebilir turizm ve ekoturizme talepler artmıştır. Turistlerin talepleri ise yörenin kendine has kültürel öğelerini öğrenme, yörede yaşayanlarla iletişim kurma, alanın bitki örtüsü ve hayvan yapısı, özel ekosistemleri ve doğal hayatın görülmesi ve korunmasına yönelik seyahatlere yönelmiştir (Zonguldak Valiliği, 2015). Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü (MTA), ülkemizin karstik bölgelerinde gerçekleştirdiği çalışmalar ile Türkiye'de 40.000 civarında mağaranın bulunduğunu tahmin etmektedir. Çalışma alanı olan Zonguldak, mağara sayısı ve büyüklükleri bakımından Türkiye'nin en yoğun bölgelerinin başında gelmektedir (MTA, 1995). Zonguldak mağaralarının neredeyse tamamı aktiftir ve içlerinde sarkıt, dikit ve traverten gibi jeolojik oluşumlar ile akarsu ya da göl gibi sular da bulunmaktadır (Zonguldak İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2023a). Zonguldak'ın en uzun mağaraları sırasıyla Kızılelma (6.630 m), Gököl (3.350 m), Çayırköy (1.150 m), Cumayanı (1.100 m), Erçek (890 m), İnağzı (793 m), İlıksu (606 m) ve Sofular (490 m) mağaralarıdır (Zonguldak İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2023a). Zonguldak ilinde yer alan mağaralardan Kızılelma, Cumayanı, Sofular, Çayırköy, İlıksu, İnağzı ve Erçek Mağaraları amatör olarak gezilebilmekle beraber henüz turizmde açılmamışlardır (Zonguldak İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, 2023b). SWOT analizi ve SWOT-AHP yöntemi kullanılarak jeoturizme açılma stratejisi değerlendirilen Erçek Mağarası Zonguldak Ankara karayolunun üzerinde bulunan ve ziyarete açık olan Gököl Mağarası'nın yaklaşık 2 km kuzey doğusunda, Erçek mahallesinde bulunmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Yer bulduru haritası (Saygılı, 2020)

890 metre uzunluğa sahip mağara traverten, dikit ve sarkıt bakımından zengin olup ayrıca içinde yeraltı deresi de mevcuttur (MTA, 1995; Zonguldak Kömür Jeoparkı, 2023) (Şekil 2). Erçek Mağarası kireçtaşı, dolomitik kireçtaşı ve dolomit ardalanmalarından meydana gelen ve tektonik etkiler yüzünden çok çatlaklı ve kırıklı olan Yılanlı formasyonu ile silttaşı, kumtaşı ve kireçtaşlarından meydana gelen Alacaagzı formasyonu kontağında kireçtaşları içinde gelişmiştir (Alan ve Aksay, 2002). Erçek Mağarası amatör mağaracılar ve yerbilimciler için iyi bir eğitim mağarası olma özelliğine sahiptir (MTA, 1995).



Şekil 2. Erçek Mağarası görüntüleri (Zonguldak Kömür Jeoparkı, 2023)

## YÖNTEM

Sürdürülebilir turizm anlayışı ile planlama ve işlemler için işin uzmanlarına danışılması ve yapılacak faaliyetin ilgililerine yaptırılması ve ayrıca yine konunun uzmanlarınca denetlenmesi gerekmektedir (Boz, 2016). SWOT analizi, başlangıçta 1970'lerde iş yönetimi amacıyla kullanılmış olup, sonraki yıllarda farklı uygulama alanlarında analiz ve planlama aracı olarak da kabul edilmiştir (Uçar ve Doğru, 2005). SWOT analizi, incelenen durumun iç ve dış çevresinin değerlendirilmesinde kullanılan yaygın bir analiz tekniğidir. İngilizce “strengths (güçlü yanlar), weaknesses (zayıf yanlar), opportunities (fırsatlar), threats (tehditler)” kelimelerinin baş harfleri esas alınarak kullanılarak isimlendirilmektedir (Boz, 2016). SWOT analizi, bir olgunun bir taraftan güçlü ve zayıf yönlerini belirlerken diğer yandan mevcut olanaklar ve engellerin güçlü ve zayıf yönlerine olan etkilerini incelemektedir (Yasak ve Oğan, 2019). Collins-Kreiner ve Wall (2007), SWOT analizinin bilgi düzenleme, özellikle ön araştırma için, aynı zamanda daha uygulamalı ve teorik çalışmaların temeli olarak kullanışlı olduğunu vurgulamaktadır. SWOT analizinin avantajlarından biri, aynı zamanda dezavantajı da olan bir değerlendirme yöntemi olduğu gerçeğidir. İşin değerlendirmesine vurgu yapılması, daha çok uygulamalı görünmektedir. SWOT, organizasyonun çevresini anlama ve dolayısıyla büyüme ve gelişme stratejilerini planlama konusunda son derece faydalı olmuştur.

Erken dönemde SWOT'un karar verme süreçlerindeki avantajlarına rağmen, geleneksel SWOT analizi her SWOT faktörünün önemini belirleme yeteneğine sahip değildir (Shinno vd., 2006). Stratejik kararda en etkili faktörü değerlendirmek zor olmaktadır (Pasonen vd., 2000). Ayrıca, çok sayıda kriter ve bağımlılık karar sürecini sıkıştırır. Bu nedenle, karar verme sürecinde yalnızca SWOT'un kullanılması yetersizdir. Bu nedenle bu çalışmada, AHP ve kendi değer hesaplama çerçevesi, SWOT analizi ile birleştirilmiştir.

AHP, 1970'li yıllarda Wharton School of Business'ta Thomas L. Saaty tarafından geliştirilen bir yöntemdir (Önder ve Önder, 2015). AHP yöntemi, farklı önem dereceleri ile farklı ölçeklerle ifade edilen çok sayıda özelliğe dayalı olarak karar verme veya diğer kullanılabilir alternatiflerin seçimi sürecinde karar verme işlemi için bilinen ve son zamanlarda en çok kullanılan yöntemlerden biridir (Begicevic, 2009). Bu yöntem, nitel ve nicel hedeflerin ve faktörlerin dâhil edilmesine olanak tanır ve karar verme için amaçların ve kararı verecek olan kişi veya grupların bir hiyerarşi oluşturma olanağı sunar; bu sayede en tercih edilen alternatif çözümü seçmek daha kolay hale gelir. AHP yönteminin başlıca avantajı, kararı etkileyen nesnel ve öznel faktörleri içermek için daha fazla kriteri dâhil etme olanağı sunmasıdır (Golden vd., 1989). AHP yöntemiyle çalışma tekniği, karakteristik değerler ve karakteristik vektörlere dayanmaktadır (Pavlovic ve Markic, 1996).

AHP yöntemi kullanılırken, karar vericiler tarafından ölçütler ve alternatifler arasında ikili karşılaştırmalar yapılır. Bu karşılaştırmalarda, Saaty'nin 1-9 ölçeği kullanılır (Önder ve Önder, 2015) (Tablo 1). Ölçütler, bir karşılaştırma matrisine dönüştürülür (Timor, 2011). Uygulamada, her bir karşılaştırma için, satırlardaki faktörlerin sütundaki faktörlere göre ne kadar önemli olduğu sorusunun cevaplanması gerekmektedir (Özdağoğlu, 2011). Bu yöntemle ilgili daha detaylı bilgi için Saaty (1980) bakınız.

Tablo 1. *AHP değerlendirme ölçeği (Saaty, 1977; Saaty, 2008)*

Önem Derecesi	Tanımlama
1	Eşit derecede önemli
3	1. ölçüt 2.'ye göre biraz daha önemli
5	1. ölçüt 2.'ye göre fazla önemli
7	1. ölçüt 2.'ye göre çok fazla önemli
9	1. ölçüt 2.'ye göre olası en kuvvetli öneme sahip veya tercih ediliyor
2,4,6,8	Ara değerler, uzlaşma gereken durumlarda kullanılmaktadır.

Karar verici tarafından yapılan ikili karşılaştırmalar, kişisel yargılara dayandığından karşılaştırmaların tutarlılığı incelenmelidir. Bu nedenle, karar vericinin karşılaştırmalarının ne kadar tutarlı olduğunun belirlenmesi önemlidir. Tutarlılık Oranı (CR) değerleri hesaplanarak bu kontrol yapılır. CR değeri 0,10'dan küçük veya en fazla 0,10'a eşitse, karşılaştırmaların tutarlı olduğu kabul edilir. CR değeri 0,10'dan büyükse, karşılaştırmaların tutarlı olmadığı ve tekrar gözden geçirilmesi gerektiği anlaşılır. CR değeri aşağıdaki formül ile hesaplanır:

$$CR = \frac{CI}{RI}$$

Burada CI tutarlılık endeksini RI ise rastgele değer indeksini temsil etmektedir. Farklı eleman sayılarına (n) göre RI değerleri Tablo 2'de yer almaktadır. CI değeri ise  $\lambda_{max}$  tutarlılık vektör ortalaması ve n kriter sayısına bağlı olarak

$$CI = \frac{\lambda_{max} - n}{n - 1}$$
 Şeklinde elde edilir.

Tablo 2. *Rastgele değer indeksi (RI) (Saaty, 1980)*

n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RI	0	0	0.52	0.89	1.11	1.25	1.35	1.40	1.45	1.49

AHP'nin SWOT analizinde kullanılması, SWOT analizine dahil edilen faktörler için analitik öncelikler sağlar, böylece bu faktörleri karşılıklı olarak karşılaştırmak mümkün olur (Kurttila vd., 2000). AHP, SWOT faktörlerinin göreceli önemini ölçer. AHP için seçilen hiyerarşik yapı, bir amaç oluşturmayı içerdiğinde, en uygun alternatif üzerine optimal bir karar vermek mümkün olur.

SWOT-AHP yöntemi, stratejik planlamanın birçok durumu için uygundur. SWOT-AHP yöntemi, bir planın ya da bir stratejinin güçlü ve zayıf yönleri ile fırsat ve tehditlerini belirlemekle birlikte bu özellikleri ölçülebilir bir şekilde ağırlıklandırma imkânı da sunar. Bu yaklaşım, SWOT analizi ile hem nicel hem de nitel açıdan daha doğru sonuçlar elde etme fırsatı sağlar (Akbulak ve Cengiz,

2014; Yılmaz ve Zorlu, 2018; Kişi, 2019; Asadpourian vd., 2020; Lee vd., 2021; Nguyen ve Truong, 2022).

SWOT analizi faktörlerinin AHP metoduyla önem derecelerini belirleme aşaması, aşağıda görülen aşamaları kapsar (Kangas vd., 2001; Gallego-Ayala ve Juízo, 2011):

- SWOT analizinde yer alacak içsel ve dışsal faktörlerin listesinin oluşturulması,
- Analizde bulunan ana gruplar arasında ikili karşılaştırmaların yapılması,
- Her ana grup içindeki faktörlerin kendi aralarındaki önem derecelerinin saptanması,
- Her bir faktörün bütünleşik önem derecelerinin tespit edilmesi.

Analizi gerçekleştirebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ve SWOT analizinde kullanılan beyin fırtınası tekniğinden (Boz, 2016; Kansız vd., 2008) yararlanılmıştır. Uzman kişilerle sözlü görüşmelerde sorulara verilen yanıtlar değerlendirilmiş, değerlendirme içinde yer almayan bazı konular, diğer uzman bireylerin açıklamaları çerçevesinde değerlendirmeye alınmıştır. Böylece ek yorumlar yapabilmeye imkân tanınmış olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada kullanılan tüm data kamuya açık verilerden temin edildiğinden dolayı bu araştırma etik kurul raporu gerektirmeyen araştırmalar içinde bulunmaktadır.

### **BULGULAR ve YORUMLAR**

Şehrin doğa ve jeopark potansiyeli, kömür müzesi, deniz potansiyelinin geliştirilmesi, çevre illerinde çeşitlenen turizm destinasyonları ile birlikte değerlendirilebilmesi için Erçek Mağarası'nın jeoturizme kazandırılmasının güçlü ve zayıf yönleri belirlenmeli ve değerlendirilmelidir. Bu kapsamda SWOT-AHP analizi, uygulanabilir etkin bir yöntem olarak değerlendirilmeye alınmıştır. Çalışmanın ilk adımında Erçek Mağarası'nın jeoturizme kazandırılması bakımından güçlü ve zayıf yönleri ile fırsat ve tehditlerden teşkil olan SWOT faktörlerinin belirlenmesidir. SWOT analizinde dikkate alınacak faktörler Tablo 3'de sunulmuştur. Zayıf ve güçlü yönler, fırsatlar ve tehditlerin tespitinde araştırma konusu ve yöre ile ilgili önceden yapılmış çalışmalar, raporlar, tamamlanmış projeler, makaleler ve kitaplardan oluşan veriler yanında, uzman kişilerle sözlü görüşmelerden yararlanılmıştır. Çalışılan konuda hali hazırdaki durumun ve beklentilerin açığa çıkarılabilmesinin en uygun ve pratik yöntemi araştırma konusu ile ilgili uzmanlar tarafından SWOT analizinin yapılmasıdır (Akça, 2005). Bu nedenle mağara ve yöre hakkında bilgi ve tecrübeye sahip olan ve bu nedenle sözlü görüşlerine başvuru bu uzman kişiler, Zonguldak ve Batı Karadeniz Bölgesinde mağara, jeopark, ulaşım, madencilik, inşaat, çevre, ölçme, turizm ile ilgili çalışmalar yürüten ilgili kurum ve kuruluş çalışanlarından oluşturulmuştur.

SWOT faktörleri belirlendikten sonra SWOT analizindeki ana gruplara ilişkin ikili karşılaştırma matrisi oluşturulmuştur. Bu süreç, her bir grubun güçlü ve zayıf yönler ile fırsat ve tehditlerle olan ilişkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Oluşturulan ikili karşılaştırma matrisi Tablo 4'te yer almaktadır. Bu aşamada faktörlerin belirlenmesinde olduğu gibi ağırlıklarının belirlenmesinde de sözlü olarak uzman görüşleri ve literatürden yararlanılmıştır. İkili karşılaştırma matrisini incelediğimizde, örneğin güçlü yönlerin zayıf yönlere göre 5 kat daha önemli olduğu görülmektedir. Bu, matrisin belirli bir hücresinde yer alan değerle gösterilmektedir. Diğer faktörler için de benzer bir değerlendirme yapılmış olup, her bir güçlü yönün zayıf yönlerle karşılaştırılmasıyla elde edilen önem dereceleri matrisin farklı hücrelerinde yer almaktadır. Bu şekilde, güçlü yönlerin zayıf yönlere olan önceliği daha somut bir biçimde ortaya konmaktadır.

Öncelikle ana gruplar arasındaki karşılaştırmalar gerçekleştirilmiş ve matrisin tutarlılık oranı belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra, her bir ana grubun alt kriterleri arasında önem sıralamalarını belirlemek amacıyla ek bir ikili karşılaştırma sürecine geçilmiştir. Bu süreçte, dört ana grubun alt kriterlerinin birbirlerine göre önem dereceleri belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 5, 6, 7 ve 8'de sunulmuştur.

Tablo 3. Erçek Mağarası'nın jeoturizme açılması potansiyelinin SWOT analizinde kullanılan faktörler

Güçlü Yönler (GY)	Zayıf Yönler (ZY)	Fırsatlar (F)	Tehditler (T)
GY1. Erçek Mağarası yakınında hâlihazırda ziyarete açık Gökgöl Mağarasının bulunması	ZY1. Henüz ziyarete açık olmaması	F1. Yaşayanların faaliyetlerine katılmaya duyması	T1. Bölgenin ana geçiş yolları güzergâhı dışında kalması
GY2. Zonguldak'ta jeolojik oluşumlarla ilgili kömür jeoparkı çalışmalarının ve farkındalığının başlamış olması	ZY2. Henüz mağara içinde ilerlemenin kapalı olması	F2. Mağaraya yürüyerek ulaşılabilmesinin mümkün olması	T2. Planlama yapılmadan gerçekleştirilecek turizm faaliyetleri ile mağaranın doğal yapısının bozulma tehlikesi
GY3. Karayoluna yakın olması	ZY3. Mağaranın çoğu yerinde dar ve alçak geçişlerin yer alması	F3. Mağaraya ulaşan patika yolun orman içinde, kayın, meşe, ıhlamur, çam ve kestane ağaçlarıyla çevrili seyirlik bir rotadan geçmesi	T3. Amatör mağaracılar ve yerbilimciler için iyi bir eğitim mağarası olarak düşünülmesi
GY4. Zonguldak şehir merkezine yakın olması	ZY4. Büyük salona ancak sürünerek ulaşılabilmenin mümkün olması	F4. Taşkömürü işletmeciliğinden başka sanayinin olmaması nedeniyle turizmin gelişmeye açık olması	
GY5. Bozulmamış doğal bir çevre içinde yer alması	ZY5. Soğuk ve nemli bir mağara olması	F5. Hâlihazırda var olan yüzme ve amatör balıkçılık turizmiyle beraber değerlendirilebilecek olması	
	ZY6. Yakınında yer alan Gökgöl Mağarasının ziyaret için daha çok tercih edilebileceği	F6. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'nin varlığı	
	ZY7. Engelli ziyaretçilerin erişebilirliğinin sağlanamaması	F7. Batı Karadeniz Kalkınma Ajansı (BAKKA)'nın Zonguldak'da alternatif turizmi desteklemesi	
	ZY8. Doğa turizmine olan bilgi ve ilgi yetersizliği	F8. Zonguldak'ın büyük ve kalabalık şehirleri olan İstanbul ve Ankara'ya yakın olması	
		F9. Karadeniz kıyılarına yönelik turizm talebinin artmaya başlaması	



Tablo 4. SWOT analizi ana gruplarına ilişkin ikili karşılaştırmalar, ağırlıkları ve tutarlılık oranları

	Güçlü Yönler	Zayıf Yönler	Fırsatlar	Tehditler	Ağırlıklar
Güçlü Yönler	1	5	2	3	0,49
Zayıf Yönler	1/5	1	1/2	2	0,10
Fırsatlar	1/2	2	1	2	0,25
Tehditler	1/3	1/2	1/2	1	0,16
CR=0,02					

Tablo 5. Güçlü yönlere ait faktörlerin ikili karşılaştırmaları, ağırlıkları ve tutarlılık oranları

Faktörler	GY1	GY2	GY3	GY4	GY5	Ağırlıklar
GY1	1	5	3	3	1	0,36
GY2	1/5	1	1/2	1/2	1/3	0,08
GY3	1/3	2	1	1	1/2	0,14
GY4	1/3	2	1	1	1/2	0,14
GY5	1	3	2	2	1	0,28
CR=0,01						

Tablo 6. Zayıf yönlere ait faktörlerin ikili karşılaştırmaları, ağırlıkları ve tutarlılık oranları

Faktörler	ZY1	ZY2	ZY3	ZY4	ZY5	ZY6	ZY7	ZY8	Ağırlıklar
ZY1	1	1	2	2	5	3	3	5	0,24
ZY2	1	1	2	2	5	3	3	5	0,24
ZY3	1/2	1/2	1	1	3	2	2	3	0,14
ZY4	1/2	1/2	1	1	3	2	2	3	0,14
ZY5	1/5	1/5	1/3	1/3	1	1/2	1/2	1	0,04
ZY6	1/3	1/3	1/2	1/2	2	1	1	2	0,08
ZY7	1/3	1/3	1/2	1/2	2	1	1	2	0,08
ZY8	1/5	1/5	1/3	1/3	1	1/2	1/2	1	0,04
CR=0,03									

Tablo 7. Fırsatlara ait faktörlerin ikili karşılaştırmaları, ağırlıkları ve tutarlılık oranları

Faktörler	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	Ağırlıklar
F1	1	1/4	1/3	2	2	3	2	2	3	0,13
F2	4	1	2	3	3	4	3	3	4	0,27
F3	3	1/2	1	2	2	3	2	2	3	0,18
F4	1/2	1/3	1/2	1	1	2	1	1	2	0,08
F5	1/2	1/3	1/2	1	1	2	1	1	2	0,08
F6	1/3	1/4	1/3	1/2	1/2	1	1/2	1/2	1	0,05
F7	1/2	1/3	1/2	1	1	2	1	1	2	0,08
F8	1/2	1/3	1/2	1	1	2	1	1	2	0,08
F9	1/3	1/4	1/3	1/2	1/2	1	1/2	1/2	1	0,05
CR=0,03										

Tablo 9'da, SWOT-AHP analizinde yer alan tüm faktörlerin bütünleşik önem dereceleri sunulmaktadır. Bu tabloda, her bir faktörün genel analizdeki katkısı ve önemi, daha önce yapılan karşılaştırmalar ve hesaplamalar doğrultusunda belirlenmiştir. Böylece, analiz sonucunda her bir faktörün stratejik karar verme süreçlerindeki rolü daha net bir şekilde ortaya konmaktadır.

Yapılan çalışma sonucunda, Erçek Mağarası'nın jeoturizme açılma potansiyeli alanında güçlü yanları olarak Erçek Mağarası yakınında hâlihazırda ziyarete açık Gököl Mağarası'nın bulunması ve bozulmamış doğal bir çevre içinde yer alması göze çarpmaktadır. Zayıf yönleri ise henüz ziyarete açık olmaması ve henüz mağara içinde ilerlemenin kapalı olması olarak belirlenmiştir. Çalışmada fırsatların en önemlileri mağaraya yürüyerek ulaşılabilmesinin mümkün olması ve mağaraya ulaşan patika yolun orman içinde, kayın, meşe, ıhlamur, çam ve kestane ağaçlarıyla çevrili seyirlik bir rotadan geçmesidir. Tehditler grubunda ise, bölgenin ana geçiş yolları güzergâhı dışında kalması en önemli faktör olarak belirlenmiştir.

Tablo 8. Tehditlere ait faktörlerin ikili karşılaştırmaları, ağırlıkları ve tutarlılık oranları

Faktörler	T1	T2	T3	Ağırlıklar
T1	1	3	2	0,54
T2	1/3	1	1/2	0,16
T3	1/2	2	1	0,30

CR=0,01

Tablo 9. SWOT-AHP-analizinde yer alan faktörlere ilişkin bütünleşik önem dereceleri

Analiz Grubu	Faktör Ağırlığı	Alt Faktörler	Sınıf Ağırlığı	Sonuç Ağırlığı
Güçlü Yönler	0,49	GY1	0,36	0,176
		GY2	0,08	0,039
		GY3	0,14	0,069
		GY4	0,14	0,069
		GY5	0,28	0,137
Zayıf Yönler	0,10	ZY1	0,24	0,024
		ZY2	0,24	0,024
		ZY3	0,14	0,014
		ZY4	0,14	0,014
		ZY5	0,04	0,004
		ZY6	0,08	0,008
		ZY7	0,08	0,008
		ZY8	0,04	0,004
Fırsatlar	0,25	F1	0,13	0,033
		F2	0,27	0,068
		F3	0,18	0,045
		F4	0,08	0,020
		F5	0,08	0,020
		F6	0,05	0,012
		F7	0,08	0,020
		F8	0,08	0,020
		F9	0,05	0,012
Tehditler	0,16	T1	0,54	0,086
		T2	0,16	0,026
		T3	0,30	0,048

SWOT-AHP analizinde üzerinde durulan zayıf yönler ve tehditler için üretilen çözüm önerileri aşağıda sıralanmıştır:

- Mağaranın ziyarete açılması ve ilerlemeye kapalı alanların açılmasına yönelik çalışmaların yapılması,
- Ziyarete açılmayan ve amatör mağaracılar ve yer bilimcilerin kullanabileceği kısımların eğitim ve spor amaçlı olarak değerlendirilmesi,

- Gökğöl Mağarasına gelen ziyaretçilerin ulaşım sağlanarak ya da doğa yürüyüşü tercihleri sunularak Erçek Mağarasına da yönlendirilmesi, bu amaçla ziyaretçiler için bilgi tabelaları ve broşürlerin hazırlanması,
- Şehirdeki diğer turizm çeşitliliğinin ve doğa turizminin tanıtılması ve mağara turizmiyle köprü kurulması,
- Engelli turistler için engelsiz ulaşım ve ziyaret alanlarının oluşturulması,
- Çevre düzenlemesinin yapılması, güvenlik önlemlerinin alınması, aydınlatma noktalarının oluşturulması,
- Ulaşım yollarının düzenlenmesi.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada SWOT ve SWOT-AHP analizleri kullanılarak Erçek Mağarası'nın jeoturizme açılma potansiyeli ele alınmıştır. SWOT, stratejilerin geliştirilmesi için en yaygın kullanılan yöntemlerden biridir. Stratejik kararların temelini nitel ve subjektif modeller oluşturur. Bu yöntem sıklıkla AHP yöntemi ile birleştirilir, bu da SWOT-AHP subjektif nicel modelini oluşturur.

Sanayi açısından yeterli sermayeye sahip olmayan bölgeler için turizm önemli bir büyüme ve kalkınma sektörü olabilir. Erçek Mağarası'nın jeoturizme açılması ile bölgedeki turizmin hareketlenmesi ile bölgesel kalkınmaya olumlu katkılar sağlanabilecektir.

Ziyaretçi sayısının ve çeşitliliğinin artışı amacıyla mağara ziyaretiyle birlikte doğa eğitsel faaliyetleri ve doğa yürüyüşleri gibi çeşitli alternatiflerin de değerlendirilmesi ve planlamaya alınması önem sunmaktadır (Özşahin ve Kaymaz, 2014). Sadece mağaranın içi değil aynı zamanda çevresinde yer alan doğal öğeler de turizm bakımından bir hayli dikkat çekici olmaktadır. Bu yüzden mağaralar aydınlatılmalı ve çevre düzeni planları hazırlanmalıdır (Özşahin ve Kaymaz, 2014). Bununla birlikte, mağara etrafında yer alan müsait yerlerde bisiklet turu, doğa yürüyüşü, foto safari ve eğitsel faaliyetleri içeren çeşitli ekoturizm etkinlikleri yapılması (Zeybek vd., 2019) Zonguldak mağaralarının jeoturizm potansiyelini arttıracaktır. Ayrıca tanıtım broşürlerinin hazırlanması mağaraların daha fazla ziyaretçi çekebilmesi için faydalı olacaktır.

Bu çalışma ile Erçek Mağarası jeoturizminin güçlü yönlerinin diğer yönleri ile kıyaslandığında en büyük önceliğe sahip bulunduğu, fırsatların ise ikinci sırada öncelikli olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, zayıf yönleri ve tehditleri, ağırlık açısından daha geri planda bulunmaktadır. Bu bağlamda, Erçek Mağarası'nın alternatif turizm bakımından büyük bir potansiyeli bulunduğu ve bu potansiyelin değerlendirilmesi durumunda önemli bir turistik cazibe merkezi haline gelebileceği söylenebilir.

## KAYNAKLAR

- Akbulak, C. & Cengiz, T. (2014). Determining ecotourism strategies using A'WOT hybrid method: case study of Troia Historical National Park, Çanakkale, Turkey. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 21(4), 380-388.
- Akça, H. (2005). Burdur ilinin kırsal turizm potansiyeli ve değerlendirilmesi. *1. Burdur Sempozyumu*, Bildiriler Cilt I, 16-19 Kasım, Burdur, 515-517.
- Akpınar Küleççi, E. & Sezen, I. (2018). Cave tourism as an ecotourism activity; the sample of Erzurum Elmalı Cave. *Süleyman Demirel University Journal of Architecture Sciences and Applications JASA*, 3(1):66-75. <https://doi.org/10.30785/mbud.372754>
- Alan, İ. ve Aksay, A. (2002). *1:100000 scale geological map of Turkey Zonguldak E-27-F 27 sections*, No: 28, MTA, General Directorate of Mineral Research and Exploration, Geological studies office. Ankara.
- Allan, M., Dowling, R.K. & Sanders, D. (2015). The motivations for visiting geosites:the case of Crystal Cave, Western Australia. *GeoJournal of Tourism and Geosites*. VIII, 2(16), 142-153.
- Arca, D. ve Keskin Citiroglu, H. (2023). Assessing Caves for Geotourism development—an example from Türkiye using a geographical information systems (GIS) based multi-criteria approach.

- In: Allan, M., Dowling, R. (eds) *Geotourism in the Middle East. Geoheritage, Geoparks and Geotourism*. Springer, pp.235-248, 25 May 2023, Print ISBN978-3-031-24169-7 Online ISBN 978-3-031-24170-3 [https://doi.org/10.1007/978-3-031-24170-3\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-031-24170-3_14)
- Asadpourian, Z., Rahimian, M. & Gholamrezai, S. (2020). SWOT-AHP-TOWS analysis for sustainable ecotourism development in the best area in Lorestan Province, Iran. *Social Indicators Research*, 152(1), 289-315.
- Begicevic, N. (2009), *Višekriterijski modeli odlucivanja u strateškom planiranju uvoenja eucenja*. PhD thesis, FOI Varaždin, University of Zagreb, pp. 98.
- Boz, M. (2016). Turizm destinasyonu olarak Gelibolu Yarımadası GZFT (SWOT) analizi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 31, 63-75. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.04120>
- Collins-Kreiner, N. & Wall, G. (2007). Evaluating tourism potential: A SWOT analysis of the Western Negev, Israel. *Tourism*, 55(1), 51-63.
- Çalık, A., Kapan, S., Erenoğlu, R.C., Erenoğlu, O., Yaşar, C. & Ulugergerli, E.U. (2018). Biga Yarımadasında jeodeğerler ve jeoturizm potansiyeli. *Türkiye Jeoloji Bülteni*, 61(2), 175-192, <https://doi.org/10.25288/tjb.418820>
- Diker, O., Deniz, T. & Çetinkaya, A. (2016). Conformity evaluation of geographical resources in Safranbolu and determination of Safranbolu tourism destination's geotourism potential. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 6(2), 334-348.
- Gallego-Ayala, J. & Juízo, D. (2011). Strategic implementation of integrated water resources management in Mozambique: An A'WOT analysis. *Physics and Chemistry of the Earth*, 36, 1103-1111.
- Golden, L.B., Wasil, A.E. ve Harker, T.P. (1989). *The Analyze hierarchy process-applications and studies*. Springer Verlag.
- Heggie, W.T. (2009). Geotourism and volcanoes: Heath hazards facing tourists at volcanic and geothermal destinastions. *Travel Medicine and Infectious Disease*, 7, 257-261, <https://doi.org/10.1016/j.tmaid.2009.06.002>
- Hose, T.A. (2012). 3G's for modern geotourism. *Geoheritage*, 4, 7-24, <https://doi.org/10.1007/s12371-011-0052-y>
- Isik Cakti, S., Pulat, O. ve Keskin Citiroglu, H. (2021). An example of geosite evaluation of fossils: Zonguldak Coal Basin (Turkey). In: Singh R., Wei D., Anand S. (eds) *Global geographical heritage, geoparks and geotourism. advances in geographical and environmental sciences*. Springer, Singapore. Chapter:8, Pp. 133-145. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-4956-4\\_8](https://doi.org/10.1007/978-981-15-4956-4_8)
- İnan, N. (2008). Jeolojik miras ve doğa tarihi müzeleri. *Bil. Tek. Derg.*, 493, 80-84.
- Keskin Citiroglu, H., Isik, S. & Pulat, O. (2017). Utilizing the geological diversity for sustainable regional development, a case study-Zonguldak (NW Turkey). *Geoheritage*, 9, 211-223. <https://doi.org/10.1007/s12371-016-0196-x>
- Kangas, J., Pesonen, M., Kurttila, M. ve Kajanus, M. (2001). A'WOT: integrating the AHP with SWOT analysis. *6th ISAHP 2001 Proceedings*, Berne, Switzerland, pp. 189-198.
- Kansız, N., Akın Acuner, Ş. ve Yavuz, M. A. (2008). *Çay sektörü SWOT analizi*. Milli Prodükktivite Merkezi raporu. Haziran 2008.
- Kişi, N. (2019). A strategic approach to sustainable tourism development using the A'WOT hybrid method: A case study of Zonguldak, Turkey. *Sustainability*, 11(4), 964, <https://doi.org/10.3390/su11040964>
- Kocalar, A. C. (2018a). Arkeolojik-Doğal-Jeolojik-Tarihi-Kültürel Çevreyi-Nehirleri-Havzaları Ve Gölleri Koruma Sorunları: "Bafa Gölü Tabiat Parkı. Editörler: Prof. Dr. Latif Gürkan Kaya, Dr. Öğ. Üyesi Şirin Aslan Dönmez ve Dr. Öğ. Üyesi Namiq Abbasov, *Mimarlık, planlama ve tasarım alanında yenilikçi yaklaşımlar*, 1. Baskı, Gece Akademi.
- Kocalar, A. C. (2018b). Arkeolojik yeraltı yerleşmeleri ve koruma sorunları: Nevşehir yeraltı şehirleri (Derinkuyu, Kaymaklı). *Journal of Awareness*, 3(3), 25-46.

- Kocalar, A. C. (2019). Kapadokya Geoparki önerisi-yeraltı şehirleri ve kültürel miras için koruma ve kullanma dengesi (Nevşehir-Avanos ve Kayseri-Yeşilhisar). Editörler: Prof.Dr. Ester Eti Akyüz Levi, Doç. Dr. Yasin Dönmez ve Dr. Öğr. Üyesi Bilge Şimşek İlhan, *Mimarlık, planlama ve tasarım alanında araştırma makaleleri*, 1. Baskı, Gece Akademi.
- Kocalar, A. C. (2021). Jeoturizmin Türkiye'deki Potansiyelinin kırsal kalkınma açısından incelenmesi. *Iğdir University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 6, 25-36.
- Kurttila, M., Pesonen, J., Kangas, M. & Kajanus, M. (2000). Utilizing the Analytic Hierarchy Process (AHP) in SWOT analysis- A hybrid method and its application to a forest-certification case. *Forest Policy and Economics*, 1, 41-52.
- Lee, S., Kim, D., Park, S. & Lee, W. (2021). A study on the strategic decision making used in the revitalization of fishing village tourism: using A'WOT analysis. *Sustainability*, 13(13), 7472.
- MTA. (1995). *Zonguldak ve yakın çevresinin doğal mağaraları*. MTA Genel Müdürlüğü, Jeoloji Etüdüleri Dairesi Başkanlığı, Rapor No: 9764, Ankara, 126 s.
- MTA. (2023). *MTA karst ve mağara araştırmaları*. Maden Tetkik ve Arama Genel Müdürlüğü. <https://www.mta.gov.tr/v3.0/araştırmalar/karst-magara> (Erişim Tarihi: 04.10.2023).
- Newsome, D., Dowling, R. & Leung, Y.F. (2012). The nature and management of geotourism: A case study of two established iconic geotourism destinations. *Tourism Management Perspectives*, 2(3), 19-27.
- Nguyen, T. & Truong, C. (2022). Integral Swot-Ahp-Tows Model for strategic agricultural development in the context of drought: a case study in Ninh Thuan, Vietnam. *International Journal of the Analytic Hierarchy Process*, 14(1), 1-30.
- Nyssen, J., Yonas, M., Annys, S., Ghebreyohannes, T., Smidt, W., Welegerima, K., Gebreselassie, S., Sembroni, A., Dramis, F., Ek, C. & Causer, D. (2020). The Zeyi Cave geosite in Northern Ethiopia. *Geoheritage* 12(6), <https://doi.org/10.1007/s12371-020-00446-7>
- Önder, G. ve Önder, E. (2015). Analitik hiyerarşi süreci. Editörler: Bahadır Fatih Yıldırım ve Emrah Önder. *Çok kriterli karar verme yöntemleri*, 2. Baskı, Dora Yayıncılık.
- Özdağoğlu, A. (2011). *Çok ölçütlü karar verme yöntemleri ve uygulama örnekleri*. TMMOB MMO Yayınları No: 579.
- Özşahin, E. & Kaymaz, Ç.K. (2014). Tourism potential of Gilindire (Aynalıgöl) Cave (Aydıncık, Mersin). *Eastern Geographical Review*, 19(31), 145-166.
- Pasonen, M., Kurttila, M., Kangas, J., Kajanus, M. & Heinonen, P. (2000) Assessing the priorities using A'WOT among resource management strategies at the Finnish forest and park service. *Forest Science*, 47(4), 534-541.
- Pavlovic, I. ve Markic, B. (1996). Analiticki hijerarhijski proces u marketing odlucivanju. *Ekonomiska Misao i Praksa, FTVT*, 5(1), 151-174, Dubrovnik.
- Pérez-Álvarez, R., Torres-Ortega, S., Díaz-Simal, P., Husillos-Rodríguez, R. & De Luis-Ruiz, J.M. (2016). Economic valuation of mining heritage from a recreational approach: application to the case of El Soplao Cave in Spain (Geosite UR004) *Sustainability* 8(185), 15pp. <https://doi.org/10.3390/su8020185>
- Saaty, T.L. (1977). A scaling method for priorities in hierarchical structures. *Journal of Mathematical Psychology*, 15: 231-281.
- Saaty, T.L. (1980). *The Analytic hierarchy process: Planning, priority setting, resource allocation*. McGraw-Hill Comp.
- Saaty, T.L. (2008). The analytic hierarchy and analytic network measurement processes: Applications to decisions under risk. *European Journal of Pure and Applied Mathematics*, 1(1), 122-196.
- Saygılı, R. (2020). Zonguldak İli haritası. CoğrafyaHarita. <http://cografyaharita.com/haritalarim/41-zonguldak-ili-haritasi.png> (Erişim Tarihi: 09.10.2023).

- Shinno, H., Yoshioka, H., Marpaung, S., & Hachiga, S. (2006). Quantitative SWOT analysis on global competitiveness of machine tool industry. *Journal of Engineering Design*, 17(3), 251-258.
- Timor, M. (2011). *Analitik hiyerarşi prosesi*, Türkmen Kitabevi.
- Uçar, D. ve Doğru, A.Ö. (2005). CBS projelerinin stratejik planlaması ve SWOT analizinin yeri. *TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası 10. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı* s.8, 28 Mart-1 Nisan 2005, Ankara.
- Yasak, Ü. ve Oğan, O. (2019). Foça'da (İzmir) turizm potansiyelinin SWOT analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *4. International Research Congress on Social Sciences USOBAK*, 11-13 September 2019, s.74-85.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 8. Tıpkı Basım. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. & Zorlu, K. (2018). SWOT-AHS analizi kullanılarak Sinop'ta sürdürülebilir turizm stratejilerinin önceliklendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 11(61), 390-403.
- Zeybek, H.İ., Aylar, F. & Dinçer, H. (2019). Kılıçlı Cave (Kastamonu) and its importance for tourism. *International Journal of Geography and Geography Education*, 40, 363-381.
- Zonguldak İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü (2023a). Mağara turizmi <https://zonguldak.ktb.gov.tr/TR-92811/magara-turizmi.html> (Erişim Tarihi: 04.10.2023).
- Zonguldak İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü (2023b). Doğa turizminde Zonguldak. Broşür. <https://zonguldak.ktb.gov.tr/Eklenti/53598,zonguldak-doga-sporlari-brosuru-haziran-2017pdf.pdf?0> (Erişim Tarihi: 07.10.2023).
- Zonguldak Valiliği (2015). Zonguldak turizm master planı. Zonguldak Valiliği Zonguldak İl Özel İdaresi. 188 s.
- Zonguldak Kömür Jeoparkı (2023) Erçek Mağarası <https://www.zonguldakgeopark.com/mekan/ercek-magarasi> (Erişim Tarihi: 22.08.2023).

### Extended Abstract

Geotourism is a specialized branch of tourism that centers on geographical and geological features, attracting visitors with an interest in exploring natural formations and cultural landscapes. This form of tourism has gained increasing importance in recent years, not only supporting the evaluation of natural formations and fostering cultural exchange but also generating income and employment for local communities and contributing to the development of physical infrastructure in rural areas. Furthermore, geotourism plays a crucial role in conserving natural and cultural assets. Caves, which are geological heritage features found in various geological formations worldwide, represent significant geotourism sites. They hold unique geological formations, such as stalactites, stalagmites, and travertines, as well as streams and lakes. Moreover, caves have historical significance, having served as shelters and places of worship in the past, and often retain traces of these eras. Their interior features, including water bodies, air quality, and unique ecosystems, further enhance their appeal as tourist attractions. Zonguldak, located in a region with favorable climatic, tectonic, and lithological conditions, is home to numerous caves. Among these, Erçek Cave stands out due to its rich geological formations, including travertines, stalagmites, and stalactites, as well as an underground stream. The cave, which is 890 meters long, is situated approximately 2 kilometers northeast of Gökgöl Cave on the Zonguldak-Ankara highway. Although Erçek Cave is accessible for amateur visits, it has not yet been opened to tourism. Its proximity to Gökgöl Cave, a site already open to visitors, and its pristine natural environment make it a potential site for geotourism development. Additionally, Erçek Cave offers an excellent environment for amateur cavers and geoscientists for training and exploration purposes. This study aims to develop a strategy for incorporating Erçek Cave into geotourism by utilizing SWOT analysis and the SWOT-AHP method. SWOT analysis is a widely used tool for identifying the strengths, weaknesses, opportunities, and threats associated with a phenomenon, allowing researchers to assess various internal and external factors. However, making strategic decisions based solely on SWOT analysis can be challenging due to the complexity of interdependencies and the difficulty in prioritizing factors. To address these limitations, the study integrates the Analytic Hierarchy Process (AHP) with SWOT analysis. AHP is a well-known decision-making tool that provides a structured framework for evaluating multiple factors with varying scales and levels of importance.

By combining SWOT and AHP, this study offers a more analytical and prioritized evaluation of the factors influencing Erçek Cave's geotourism potential. The research process began by defining the SWOT factors related to Erçek Cave, identifying its strengths, weaknesses, opportunities, and threats. Expert opinions and existing literature were utilized to weight these factors, and a pairwise comparison matrix was constructed to analyze the relationships among the main groups in the SWOT analysis. After ensuring the consistency of the matrix, the importance rankings of the factors within each group were determined. This approach provided an integrated assessment of the cave's potential for geotourism. The results of the analysis highlight several key findings. Among the cave's strengths are its proximity to Gökgöl Cave and its location in a relatively untouched natural environment. These factors position Erçek Cave as an attractive site for geotourism. However, the cave's weaknesses include its current inaccessibility to visitors and the limited progress inside the cave. Opportunities identified in the study include the ease of reaching the cave on foot and the scenic route leading to it, which passes through a forest dominated by beech, oak, linden, pine, and chestnut trees. On the other hand, the cave's location outside major transit routes was identified as the most significant threat. Based on these findings, several strategies were proposed to address the cave's weaknesses and threats while leveraging its strengths and opportunities. The primary recommendation is to open Erçek Cave to visitors, which includes conducting the necessary work to make currently inaccessible areas safe and navigable. For sections of the cave that cannot be opened to the public, it is suggested that these areas be designated for educational and recreational activities, particularly for amateur cavers and geologists. Additionally, visitors to Gökgöl Cave could be directed to Erçek Cave through organized transportation or trekking options. To enhance visitor experience, information signs and brochures should be prepared, and efforts should be made to link cave tourism with other forms of tourism in the region, such as nature tourism. Accessibility for disabled tourists and comprehensive environmental planning are also emphasized as critical considerations. Finally, improvements to transportation routes leading to the cave are recommended to facilitate easier access. The study concludes that opening Erçek Cave to geotourism could significantly contribute to regional development by boosting local tourism and generating economic benefits. Proper organization could also expand tourism activities to include nature education and outdoor excursions, attracting a broader range of visitors. The SWOT-AHP analysis indicates that the cave's strengths have the highest priority for geotourism development, followed by opportunities, while weaknesses and threats are of comparatively lesser importance. From this perspective, Erçek Cave holds considerable potential as an alternative tourism site. If this potential is realized, the cave could become a major tourism destination. In summary, the findings of this study underscore the importance of integrating Erçek Cave into geotourism by addressing its current limitations and implementing strategies to enhance its accessibility and attractiveness. Key recommendations include opening the cave to visitors, utilizing inaccessible areas for educational purposes, and linking the site with broader regional tourism initiatives. By adopting these strategies, Erçek Cave could serve as a significant geotourism asset, contributing to the preservation of geological heritage and the sustainable development of the region.

## Turist Rehberleri Perspektifinden Efes Deneyim Müzesi

### Ephesus Experience Museum From The Perspective of Tourist Guides

Ayşe ARSLAN ÖZKAN \*

#### Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 19.02.2024  
Kabul Tarihi: 27.09.2024  
Doi:  
10.20296/tsadergisi.1439574

#### Anahtar Sözcükler:

*Deneyim Müzesi*  
*Turist Rehberi*  
*Efes Antik Kenti*  
*Efes Deneyim Müzesi*

#### ÖZET

Turizm bağlamında, sektörde rekabetçi ve çekici kalabilmek için modern teknolojinin kullanılması adeta zorunluluk haline gelmiştir. Sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik, gelişmiş turist deneyimi sağlamasına ve destinasyonların hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmaktadır ve bu nedenle kamusal alanlarda giderek daha fazla kullanılan yeni bir teknoloji biçimidir. Efes Deneyim Müzesi bu teknolojilerin kullanıldığı ve ülkemizde yeni bir anlayış olan deneyim müzesi kapsamında öncülerden biridir. Müze memnuniyeti ve başarısı açısından ziyaretçilerin deneyimlerinin özenle incelenmesi önem arz etmektedir. Bu açıdan araştırmanın amacı, Efes Deneyim Müzesi'ni ziyaret eden turist rehberlerinin deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında çalışma grubu olarak mesleki bir grup olan turist rehberleri ele alınmıştır. Müze ve ziyaretçi ilişkisinde turist rehberi bilgilendirme ve yorumlama yaparak özellikle yeni ürün ve hizmetlerin ziyaretçilerle buluşmasında aracılık etmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Analiz sonucunda motivasyon, olumlu yönler, olumsuz yönler ve öneriler olmak üzere dört ana temaya ulaşılmıştır. Turist rehberleri genel olarak müzeden etkilenmiş ve deneyimleri hakkında olumlu görüşlerde bulunmuştur. Ayrıca mesleki anlamda değerlendirmeler yapılmış, müzenin geliştirilmesi ve başarısı için birtakım önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın gelecekte yapılacak araştırmalarda ele alınması gereken sınırlılıkları tartışılmış ve ileri araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

#### Article Information

Submission: 19.02.2024  
Acceptance: 27.09.2024  
Doi:  
10.20296/tsadergisi.1439574

#### Key Words:

*Experience Museum*  
*Tourist Guide*  
*Ephesus Antic City*  
*Ephesus Experience Museum*

#### ABSTRACT

The integration of modern technology in tourism has become essential for maintaining competitiveness and enhancing attractiveness in the sector. Virtual reality (VR) and augmented reality (AR) are emerging technologies increasingly utilized in public spaces to enrich tourist experiences and support destinations in achieving their objectives. The Ephesus Experience Museum, a pioneer in the field of experience museums in Türkiye, employs these technologies and represents a novel concept in the country. Examining visitor experiences is crucial for evaluating museum satisfaction and success. This study aims to explore the experiences of tourist guides who visited the Ephesus Experience Museum. Tourist guides, as a professional group, were chosen as the study group due to their role as mediators between museums and visitors, introducing new products and services through information and interpretation. Data were collected using semi-structured interviews, a qualitative research method, and analyzed through content analysis. The findings revealed four main themes: motivation, positive aspects, negative aspects, and suggestions. Tourist guides generally expressed positive impressions of the museum and their experiences. However, the study also highlights limitations that should be addressed in future research, along with suggestions for further investigation.

#### Atf İçin

Arslan Özkan, A. (2024). Turist rehberleri perspektifinden Efes Deneyim Müzesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 643-663. doi: 10.20296/tsadergisi.1439574

\* Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm Rehberliği, ayse.arslan@adu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5459-0147>



## GİRİŞ

Müzeler, modern toplumun temel kültürel kurumlarıdır (Spadoni vd., 2022). Kökeni Antik Yunan'a kadar giden müze kavramı günümüze kadar birçok açıdan değişime uğramıştır. Öyle ki ICOM (Uluslararası Müzeler Konseyi) 1974'ten bu yana kavramı sürekli olarak güncellemiştir. Prag'ta 2022 yılında toplanan ICOM Olağanüstü Genel Kurulu müze tanımı şu şekildedir: “*Müze; somut ve somut olmayan mirası araştıran, toplayan, koruyan, yorumlayan ve sergileyen, toplumun hizmetinde olan, kar amacı gütmeyen kalıcı bir kurumdur.*” Müzeler ziyaretçilere eğitim, eğlence, yansıma ve bilgi paylaşımı gibi deneyimler sunmaktadır (ICOM, 2023). Zaman içinde, müzelerdeki somut ve soyut mirasın sergilenme biçimleri, yeni teknolojik değişimlerle dönüşüm geçirmiştir. Bu nedenle eski müzecilik ve yeni müzecilik kavramları farklı dönem ve anlayışları yansıtmaktadır. Eski müzecilikte, müze küratörleri toplumun elit kesimine odaklanmıştır (McCall & Gray, 2014). Yıllar içinde müze ziyaretçi sayılarının düşmesi ve mali zorluklar gibi sorunlar geleneksel müzecilik anlayışını değişime zorlamıştır (He vd., 2018). Vergo (1989), toplumdaki demografik ve kuşaksal değişimi dikkate alarak “Yeni Müzecilik” terimini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, müzeler kültürel olarak seçkin bir gruba hizmet veren kurumlar olmaktan öte ziyaretçi deneyimlerini geliştirerek geniş bir ziyaretçi yelpazesini kucaklamak üzere adımlar atmıştır (Slak & Mura, 2023). Bu terim, tarihsel açıdan önemli eserlerin korunmasının yanı sıra toplumsal ilgiyi teşvik etmek amacıyla ziyaretçi deneyimlerini geliştirme üzerinde durmaktadır. Ayrıca, ziyaretçilerin katılımını zenginleştirmeyi vurgulamaktadır (Savenije & de Bruijn, 2017). Buradan hareketle, müzeleri deneyim sağlayıcılar olarak anlamak için onları aynı zamanda deneyimlere yönelik alanlar olarak da görmek gerekir. Bu nedenle son yıllarda müzeler, bilginin iletişimi ve yayılmasına yönelik yöntem ve araçların yenilenmesi üzerine odaklanmıştır. Sonuç olarak, ziyaretçileri dahil etmek için kullandıkları yaklaşımlarda önemli değişiklikler görülmektedir. Hikaye anlatımı ve etkileşimli sergiler bu kapsamda en çok kullanılan yöntemler arasındadır. Ziyaretçilerin deneyime katılmasında büyük fırsatlar sağladıkları için her geçen gün daha yaygın olarak kullanılmaya devam etmektedir. Bu tür teknolojilerden yararlanılmasının temel amacı, müze ziyaretini çok daha ilgi çekici, sürükleyici ve farklı ziyaretçi türleri için uygun hale getirmektir. Böylece, ziyaretçiler müze deneyimlerinde aktif hale gelmektedir (Spadoni vd.,2022). Dolayısıyla, sıra müze ziyaretçisindedir (Macdonald, 2006:362). Ortaya çıkan bu bilgi birikimi içerisinde, teknolojinin ziyaretçi deneyimlerini iyileştirmedeki rolü hızla genişlemektedir (Hughes & Moscardo 2017; Lee vd., 2020). Müze sergilerini etkileşimli hale getirmek için kullanılan çeşitli yaklaşımlar vardır. Kolay bir şekilde etkileşimli içerik oluşturmak için en çok kullanılan yaklaşımlardan biri dijital teknolojilerin kullanılmasıdır. Sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) teknolojileri, hem hikaye anlatımını hem de etkileşimi desteklemek için müze sergisi bağlamında 1990'lı yıllardan bu yana oldukça yaygın ve etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Damala vd., 2007). Tablo 1'de başlıca kullanılan teknolojilere yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Başlıca kullanılan teknolojiler

Teknoloji Türleri	Açıklama	Örnek Kaynaklar
Virtual reality (VR)	İşitsel, görsel ve dokunsal duyumlarla deneyimlenebilen bir ortamın bilgisayar tarafından oluşturulan bir simülasyonudur. Amacı, kullanıcıyı farklı bir dünyaya veya konuma taşıyabilecek gerçekçi ve sürükleyici bir deneyim yaratmaktır.	Sylaiou, Mania, Karoulis, White (2010)
Sanal gerçeklik	Sanal Gerçeklik (VR), gerçek dünyayı simüle eden, bilgisayar tarafından oluşturulan üç boyutlu bir durumdur. Kullanıcı, nesnelere ve kullanıcının diğer eylemleriyle etkileşime girerken, içine dalarak o ortamla etkileşime girebilir ve bu ortamı keşfedebilir.	ncert.nic.in (2023)
Augmented Reality (AR)	Genel olarak Artırılmış Gerçeklik, gerçek ortamın bilgisayar tarafından üretilen ve güncel olarak çoğunlukla grafik içerikle desteklenen içerikle zenginleştirilmesi anlamına gelir.	(Hyun, Lee, Hu, 2009)

Artırılmış Gerçeklik	VR'dan farklı olarak, genellikle akıllı telefon veya tablet gibi, kamerasını çevredeki ortamı yakalamak için kullanan ve ardından dijital içeriği bunun üzerine ekleyen bir cihaz aracılığıyla görüntülenir.	Chang, Chang, Hou, Sung, Chao, Lee (2014)
Mixed reality) MR Karma Gerçeklik	VR ve AR'yi harmanlayan bir teknolojidir. Dijital nesnelerin gerçek dünyaya entegre edilmesini sağlar ve gerçek zamanlı olarak etkileşime girerek kullanıcılara hem sanal hem de gerçek dünya ortamlarında sürükleyici bir deneyim sunar.	Nisi, Dionisio, Barreto, Nunes (2018)
3D	Baskı, özel bir makine kullanarak nesnelere katman katman oluşturularak nesnelere oluşturmanın bir yoludur.	Karaduman, Alan, Yiğit (2022)

Turizm bağlamında (müzeler/sergiler ve açık hava destinasyonları gibi birçok turistik mekanda) sürükleyici sanal ortamlar tasarlamak için VR ve AR teknolojilerinden sıklıkla yararlanılmaktadır. Her iki teknoloji de ziyaretçilere eşsiz, unutulmaz ve gelişmiş deneyimler sunmak adına gün geçtikçe daha yoğun talep görmektedir ve destinasyonların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır (Bruno vd., 2010). VR ve AR gibi teknolojiler etkileşimli sanal bilgilerin gerçek dünyanın üzerine binmesiyle turizm deneyimini geliştirir (Damala vd., 2013). Özellikle, kültürel miras müzeleri üzerinde büyük etkiye sahiptir (Jung vd., 2018). Kültürel miras müzeleri, geleneksel kültürel deneyimleri (*öğrenme ve eğitim gibi*) diğer duygusal ve sıra dışı deneyimlerle (*eğlence, keyif alma ve sosyalleşme*) birleştirir (Trunfio vd., 2022). Bu bağlamda, AR kültürel miras turizmi alanında giderek daha fazla kullanılmakta ve potansiyel faydalar sağlamaktadır (Jung vd., 2018). AR, kültür turizmi ile ilgili bilgilere erişim ve bilgileri anlamaya yönelik son derece görsel ve etkileşimli bir sistemdir. AR gibi teknolojik yaklaşımlar ziyaretçilere kişiselleştirilmiş bir ortam deneyimleme fırsatı sunabilmektedir (Fritz vd., 2005). Örneğin AR sayesinde, tur alanında tarihi manzaralar sanki geçmişe yolculuk yapmış gibi deneyimlenebilmektedir (Park vd., 2006). VR, ziyaret öncesi ziyaretçilere bilgi sağlayarak ve destinasyon hakkındaki anlayışlarını geliştirerek potansiyel ziyaretçi ve destinasyon arasındaki mesafe engelini ortadan kaldırır (Accenture, 2023; Kim & Hall, 2019). Ayrıca VR, kullanıcılara eğitici, eğlenceli, kaçışçı ve estetik bir deneyim (Jung vd., 2016) ve tamamen içine girebilecekleri eksiksiz bir sanal ortam (Guttentag, 2010) sunmaktadır. Özellikle nesnelerin tarihi ve anlamı gibi ek içeriklerin dijital olarak gerçek eserlere eklendiği AR uygulamaları sayesinde ziyaretçiler, etkileşimli deneyimlerin keyfini çıkarabilirler. AR, müzelerde gerçek içeriklerin yanına sanal içerik eklemek ve gerçekliği "artırmak" amacıyla giderek daha fazla kullanılmaktadır. Bu şekilde nesnelere anlamlarını kendileri açıklayabilir, diğer nesnelere ilişkilendirilebilir (Spadoni vd., 2022) ve bu da ziyaretçi deneyimini önemli ölçüde etkiler (Damala vd., 2013).

Teknolojinin müzeler ve ziyaretçi deneyimleri üzerindeki etkileri dolayısıyla konuya ilişkin araştırmalar katlanarak artmaktadır. İzmir Selçuk ilçesi Efes Antik Kenti içinde yer alan Efes Deneyim Müzesi bahsedilen teknolojilerin kullanıldığı ve ülkemizde yeni bir anlayış olan deneyim müzesi öncülerinden biridir. Müze memnuniyeti ve başarısı açısından ziyaretçilerin deneyimlerinin yakından incelenmesi önem arz etmektedir. Turist rehberleri bölge çekiciliklerini ziyaretçilere tanıtan kişidir. Müze ve ziyaretçi arasındaki bu ilişkide yeni bir ürün olarak onu ziyaretçilere sunan ve hatta pazarlayan araçlardır. Bu açıdan araştırmanın amacı, Efes Deneyim Müzesi'ni ziyaret eden turist rehberlerinin deneyimlerini ortaya koymaktır. Ziyaretçilerin deneyim ve beklentilerine ilişkin çalışmalar müzeler için yönetim ve gelişim açısından önemlidir, bu açıdan araştırmanın ülkemizde yeni bir anlayışla hayata geçen deneyim müzelerine katkı sağlaması beklenmektedir.

### Deneyim Müzesi Örnekleri

Birçok kültürel turizm organizasyonu, ziyaretçi deneyimini geliştirmek için AR ve VR kullanmaktadır. Dünyanın farklı yerlerinden bazı örnekler şöyledir:

2015 yılında Smithsonian Müzesi (Washington, DC), Kemik Salonundaki iskeletlere yepyeni bir boyut getirmek için AR teknolojisini kullanmıştır. Ziyaretçinin kemiklerin ait olduğu hayvanı görselleştirmesine olanak tanıyan "Deri ve Kemik" adlı uygulama ziyaretçilere sunulmuştur (Marques & Costello, 2015).

Manchester Sanat Galerisi'ndeki sergi, 3D modelleme yazılımının yardımıyla planlanmıştır. Tipik olarak galeri duvarlarında yapılan herhangi bir değişiklik, tek bir resmi asmadan veya taşımadan önce ilk olarak 3 boyutlu olarak görselleştirilebilir (manchesterartgallery.org, 2020).

Barcelona'daki Casa Batlló'da ziyaretler, dinamik ve yarı sürükleyici bir deneyim sağlayan AR kılavuzu kullanılarak düzenlenmektedir. Mekanın orijinal görünümünü, Gaudi'nin çocukluğunu ve ilham kaynaklarını keşfetmeye yönelik bir anlatı yolculuğuna dayanmaktadır (casabatllo.es, 2023). Güney Kore'deki Deoksugung sarayında 2020 yılından bu yana VR ve AR teknolojileri kullanılmaktadır. Önce ziyaretçilere Deoksugung Saray turunu 360 derecelik VR video aracılığıyla sunulmaktadır. VR hizmetine ek olarak, Mart ayında kullanıcıların 12 saray binasını 3D artırılmış gerçeklikte görüntülemesine olanak tanıyan "AR Deoksu Palace" hizmetini tanıtmıştır (businesskorea.co.kr, 2023).

Fransa'da Louvre'un Mona Lisa: Camın Ötesinde (Beyond the Glass) ilk sanal gerçeklik projesi olarak hayata geçirilmiştir. Leonardo da Vinci, yaratıcı süreçleri ve resim teknikleriyle ilgili en son bilimsel araştırmaları kullanılmıştır. VR deneyimi, boyama süreçlerinin ayrıntılı bir görünümünü sunmakta ve Leonardo da Vinci'nin eserine nasıl hayat verdiğini göstermektedir. Deneyim içinde ziyaretçiler Leonarda Mona Lisa'yı boyarken orada bulunma deneyimini yaşama fırsatını yakalamaktadır (Louvre, 2023).

Haziran 2021'de Paris'teki Muséum National d'Histoire Naturelle, Microsoft'un Hololens'i (başa takılan akıllı gözlük) aracılığıyla AR deneyimi sunmaya başlamıştır. "Revivre" adlı proje ile ziyaretçiler günümüzde nesli tükenmiş hayvanların dijitaleri ile buluşmaktadır (Muséum National d'Histoire Naturelle, 2023).

Singapur Ulusal Müzesi Story of the Forest (Ormanın Hikayesi) adlı sürükleyici bir enstalasyonu ziyaretçilerine sunmaktadır. Ünlü Japon dijital sanat kolektifi TeamLab tarafından yaratılan Ormanın Hikayesi, William Farquhar Doğa Tarihi Çizimleri Koleksiyonu'ndaki 69 çizimi üç boyutlu animasyonlara dönüştüren sürükleyici bir enstalasyondur (yerleştirme sanatı). Ziyaretçiler indirdikleri uygulama ile telefon ve tablet kameraları ile resimleri keşfedebilmektedir (National Museum of Singapore, 2023).

Birleşik Krallık'ta, Victorian ve Albert Müzesi tarafından 2021'de başlatılan ve "Alice: Curiouser and Curiouser" adlı sergisinin dijital ön izlemesi olan "Curios Alice: VR deneyimi" olmuştur. Sanal gerçeklik deneyimi, kullanıcıları Harikalar Diyarı'nda yaşayan Alice'in maceralarına sürüklemektedir (Victorian & Albert Museum, 2023).

### **Efes Deneyim Müzesi (EDM)**

Resmi açılışı Kültür ve Turizm Bakanı Mehmet Nuri Ersoy'un katılımıyla 12 Ekim 2023 gerçekleşen EDM'nin inşası 1 yıl sürmüştür. Müze tasarımı yapılırken Lizbon'daki NARC, Basel'deki Novartis Pavilion'u, Oslo'daki Natural History Museum, Dubai'deki Museum of the Future, Stuttgart'taki Wagen Hallen ve Zürih'teki Swiss National Museum gibi müzeler örnek olarak alınmıştır.

Efes Antik Kenti'nin tarihsel sürecinin anlatıldığı müze üç ayrı salondan oluşmaktadır. İlk salonda, ziyaretçilerin mekanın içinde olma, kentin tarihi sokaklarında yürüdüğünü hissetme ve ortamın bir parçası olma hissini yaşamalarına olanak sağlayan liman caddesinden kente giriş yapılmaktadır. İkinci salon (ana salon) Efes Kenti'nin sosyal ve gündelik hayatlarına yer verilmektedir. Teras evler ve günlük yaşantı anlatılmaktadır.



Salon 2, Efes Deneyim Müzesi Yönetimi'nden 09.11.2023 tarihinde alınan izinle kullanılmıştır.

Üçüncü salon, ziyaretçileri Efes antik kentinin ana tanrıçası görkemli Artemis'in sesi karşılamaktadır. Salonda Artemis heykelinin çevresini saran aydınlatmalar görsel bir şölen sunmaktadır.



Salon 3, Efes Deneyim Müzesi Yönetimi'nden 09.11.2023 tarihinde alınan izinle kullanılmıştır.

Müze deneyimi toplam 18 dakika sürmektedir. EDM eş zamanlı olarak, 100-150 kişilik ziyaretçi gruplarını ağırlayabilme kapasitesine sahiptir. Seslendirme 16 farklı dilde yapılmaktadır. Türkçe seslendirmeler ünlü sanatçılar Selçuk Yöntem ve Gülen Karaman tarafından, İngilizce ise ünlü İngiliz sanatçılar David Schofield ve Olivia Williams tarafından gerçekleştirilmiştir (Efes Deneyim Müzesi Yönetimi, 2023).

## İLGİLİ LİTERATÜR

Çağdaş müzeler kapsayıcı olmayı ve her yaşta insana hitap eden deneyimler sunmayı amaçlamaktadır. Bu deneyimler her yaşa yönelik eğitim programları, atölye çalışmaları, sergiler ve etkinlikler olabilir. Teknolojik gelişmelerin ışığında bu etkinliklere 3D, VR, AR ve MR gibi uygulamaların entegre edilmesi oldukça popülerdir. Müze deneyimleri ve müze deneyimlerinin

artırılması için kullanılan teknolojiler ilgili konular literatürde oldukça ilgi görmüştür. Bu araştırmalardan bazıları aşağıda sunulmaktadır:

Falk ve Dierking, Müze Deneyimi (1992) ve Yeniden Ziyaret Edilen Müze Deneyimi (2012) adlı kitaplarında bağlamsal öğrenme modeli adı verilen bir müze deneyim modeli ortaya koymuştur. Bu kapsamda, müze deneyimi olarak ziyaret öncesi, ziyaret sırası ve ziyaret sonrası olmak üzere üç aşamayı ele alarak deneyimi açıklamaya çalışmaktadır. Yazarlar, müzelerde teknoloji odaklı deneyimlerin arttığına dikkat çekerek, müzeler ile ziyaretçiler arasındaki ilişkilerin giderek daha şeffaf hale geldiğini de vurgulamaktadır.

Black (2012), *The Engaging Museum* adlı kitabında müzelere, ziyaretçileri için mümkün olan en yüksek kalitede deneyimi nasıl yaratabilecekleri konusunda rehberlik etmektedir. Bütünsel bir yaklaşım ile ziyaretçilerin koleksiyonla etkileşime girebileceği ortamın, onları ziyarete yönlendiren dürtülerin (ziyaret öncesi), ziyaret sırası ve sonrası aşamaların dikkatle incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Müzeler ziyaretçi deneyimleri için geliştirilmelidir.

Larsen (2007), ziyaretçilerin müze ziyaretlerindeki keyifli deneyimlerine ilişkin metin kayıtlarına dayanarak, içerik analizini yaparak ziyaretçi deneyimini ve beklentilerini ölçmüştür. Sonuca göre; kolaylık ve eğlence, kültürel eğlence, kişisel özdeşleşme, tarihi anımsama ve kaçış olmak üzere beş tür ziyaretçi deneyim beklentisini ortaya koymuştur.

Sheng ve Chen (2012), müze ziyaretçilerinin deneyim beklentilerini araştırmıştır. Sonuca göre ziyaretçiler; kolaylık ve eğlence, kültürel eğlence, kişisel kimlik, tarihsel anılar ve kaçış olmak üzere beş tür deneyim beklentisi içindedir. Ayrıca ziyaretçilerin müze ziyareti tercihlerini ve farklı deneyim beklentileri demografik faktörlerine göre farklılık göstermektedir.

Jung vd., (2015), AR ve VR aracılığıyla tur deneyimlerinin etkisini incelemiştir ve turistlerin sürükleyici teknolojileri deneyimledikten sonra tekrar ziyaret etme niyetleri olduğunu ortaya koymuştur.

Jung vd., (2016), sosyal varlık teorisini uygulayarak ve deneyim ekonomisinin dört alanını (eğlence, eğitim, estetik ve kaçış deneyimi) dikkate alarak AR ve VR'nin müze ziyaretçisi deneyimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Yapısal eşitlik sonuca göre, estetik hariç diğer yönler ziyaretçi deneyimi üzerinde etkiye sahiptir ve bu etki turistlerin Geavor müzesini tekrar ziyaret etme niyetini teşvik etmektedir.

Gosling vd., (2016), müze yöneticilerinin algıları ile ziyaretçilerin deneyimleri arasındaki farklılıkları anlamak için nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, yöneticiler ve ziyaretçilerin görüşleri arasında tutarsızlıklar olduğu görülmüştür. Görüşülen kişilerden bazıları müze ziyaretlerine ilgi duymadıklarını vurgularken, diğerleri ziyaretlerinin sosyal etki ve merakla bağlı olduğunu belirtmiştir. Yöneticiler müze deneyiminin etkileşim, ziyaretçilerin bağımsızlığı ve etkinlik programı gibi farklı yönlerinin olduğunu vurgulamıştır.

Recupero vd., (2019), VR ve AR'ı birleştiren bir turun ziyaretçi deneyimini Sosyo-Kültürel Etkinlik Teorisi çerçevesinde analiz etmek için Roma'daki (İtalya) Ara Pacis Müzesi'nde gerçekleştirilen nitel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Elde edilen bilgiler, müze misyonu ile ziyaretçi deneyimi arasında teknolojinin aracı olarak değerini vurgulamaktadır.

Lee vd., (2020), VR insanların eğlenceli deneyimler kazanmasını sağlayan son derece etkili bir teknoloji olarak kabul edilmektedir. Özümleyici deneyimlerin (eğitim ve eğlence) sürükleyici (kaçış ve estetik) deneyimler üzerindeki etkisi, genel VR müze deneyimi ve müzeyi ziyaret etme niyeti üzerindeki etkilerini incelemiştir. Sonuca göre, özümleyici deneyimlerin sürükleyici deneyimler, VR müze deneyimi ve müzeyi fiziksel olarak ziyaret etme niyeti üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Pratisto vd., (2022), turizmde kullanılan sürükleyici teknolojileri ve diğer teknolojilerle olan entegrasyonunu 2012-2020 yılları arasındaki literatürden yararlanarak kapsamlı bir bakış açısıyla sunmuştur. İnceleme sonucunda, AR ve VR'nin diğer teknolojilerle bir araya getirilmesinin potansiyel kullanıcı deneyimi iyileştirmesi sağlayabileceğini belirlemiştir.

Anand vd., (2022), ziyaretçilerin turizmdeki AR tabanlı uygulamalara bakış açılarını incelemektedir. Bilgi kalitesi, sistem kalitesi ve hizmet kalitesi gibi üç tür kalite belirleyicisinin ziyaretçilerin AR uygulamalarına bakış açıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ziyaretçi memnuniyeti ziyaretçilerin AR tabanlı mobil uygulamaları yeniden kullanmasını teşvik etmektedir.

Zhang ve Hu (2022), dijital müzelerde ziyaretçilerin öğrenme deneyimlerinin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. Göz takibi (eye tracking) deneyleri aracılığıyla, dijital

müzedeki eğitim deneyimi sırasında ziyaretçilerin görsel verilerini elde edip analiz ederek değerlendirme yapılmıştır. Sonuç, ziyaretçilerin dijital müzelerdeki öğrenme deneyimine ilişkin araştırma ve uygulamaların daha da geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Lu vd., (2023), 122 çalışmayı eleştirel bir şekilde inceleyerek teknoloji ve müze ziyaretçisi deneyimlerine ilişkin araştırmalardaki eğilimleri değerlendirmiştir. İlk dönemde literatür öğrenme ve teknoloji kavramlarına ağırlık verirken; çağdaş literatürde niyet, davranış, tatmin, zevk ve sanal varlık gibi kavramlar ortaya çıkmıştır. Ayrıca, müzelerde kullanılan teknoloji biçimleri temel bilgisayar ekranlarından akıllı teknolojilere doğru kaymıştır.

Banfi vd., (2023), Appia Antica Arkeoloji Parkı'nda bulunan ve şu anda Museo Nazionale Romano, Antiquarium di Lucrezia Romana ve Antiquarium di Villa Dei Quintili'de sergilenen ilk grup eserlerden oluşan bir sanal müze tasarlamaya yönelik bir süreç önermektedir. Sonuç olarak, sürükleyici deneyimler yaratmayı amaçlayan etkileşimli temsil teknikleri, müzelerin dijital çağdaki dönüşümünü destekleyebilir: (i) geleneksel saha içi yollardan en yeni nesil VR ve AR deneyimlerine geçiş, (ii) yeni öğrenme biçimlerini garanti etme, büyük miktarda içeriğin iletilmesi, (iii) oda tadilatlarına veya yeni sergilere yatırım yapmak zorunda kalmadan yeni ziyaretçilerin ilgisini çekmek ve (iv) uzaktan paylaşılabilen dijital arşivlerin oluşturulmasının desteklenmesi.

Dağ vd., (2023), artırılmış gerçekliğin sürükleyici deneyimler, mekan memnuniyeti, kullanıcı katılımı ve algılanan özgünlük üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Sürükleyici deneyim, mekan memnuniyetini, kullanıcı katılımını ve algılanan özgünlüğü olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca kullanıcı katılımının ve algılanan özgünlüğün, sürükleyici deneyim ile mekan memnuniyeti arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

Müze deneyimlere ilişkin literatür, bireylerin ziyaretleri öncesinde, sırasında ve sonrasında hususları ele almıştır (Kirchberg & Tröndle, 2012). Bu açıdan araştırma müze deneyimi sonrası kapsamında değerlendirilebilir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Amacı

Efes Deneyim Müzesi (EDM), tarih, kültür, sanat ve teknolojiyi bir araya getirerek ziyaretçilerine yüksek kalitedeki görsel, duyuşsal ve etkileşimli teknolojileriyle bütünleşik bir deneyim sunmaktadır. EDM ziyaretçilere açılmadan önce, (Türkiye'de *Ayasofya Deneyim Müzesi'nden sonra 2. Deneyim müzesi olarak*) ilk izlenimler için TR'leri ağırlamıştır. TR'ler ülkemizin tarihi, kültürel, sanatsal değerlerini eşlik ettiği turist/turist gruplarına tanıtmaktadır. EDM yeni bir turistik ürün olarak Efes Antik Kenti içinde yer almaktadır. Özellikle bölgede rehberlik hizmeti veren TR'lerin bu yeni ürünü tanıtp pazarlayabilmesi için öncelikli olarak deneyimlemesi bu açıdan oldukça önemlidir. Bu kapsamda makalenin amacı, TR'lerin EDM deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın sonucunun, hem müze küratörlerine hem de literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, ziyaretçilerin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması noktasında başta EDM olmak üzere deneyim müzelerine yol gösterici olması ümit edilmektedir.

### Veri Toplama ve Analizi

Nitel araştırma, keşif içeren bütüncül bir yaklaşımdır. Araştırmacının gerçek deneyimlere yüksek düzeyde katılımından kaynaklanan bir ayrıntı düzeyi geliştirmesini sağlayan doğal bir ortamda ortaya çıkan bir modeldir ve araştırılan sosyal olgunun katılımcının bakış açısıyla ele alınmaktadır.

(Creswell, 1994). Nitel araştırmada araştırmacının, toplanan verilerin betimlenmesi, açıklanması ve yorumlanmasında önemli işlevleri bulunmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacının durumla ilgili bir bağlantısı, deneyimi veya çıkarı olması önemli bir zorluktur, bu nedenle araştırmacının bu süreçte tüm önyargılarını bir kenara bırakması gereklidir (Williams, 2007:67). Nitel araştırmalar vaka çalışması, etnografi çalışması, fenomenolojik çalışma, temellendirilmiş teori çalışması ve içerik analizi çalışması olmak üzere beş farklı desende yürütülebilir (Creswell, 2009:13).

Creswell, deneyimlerin özüne ulaşabilmek için fenomenolojik yaklaşımı benimsemeyi önermektedir (Creswell & Creswell, 2017:14). Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve temeli filozof Edmund Husserl'in 21 yy.'daki çalışmalarına dayanan fenomenoloji yaklaşımında fenomene vurgu yapılarak yaşanmış deneyimler anlamlandırılmaya çalışılmaktadır. Deneyimler katılımcıların bakış açısı ile değerlendirilmektedir. Fenomen bir duygu, bir kavram ya da bir düşünce olabilmektedir. Dolayısıyla katılımcıların fenomene ilişkin algıları, bakış açıları, fenomeni nasıl anlamlandırdıkları,

fenomeni nasıl deneyimledikleri ve bu deneyimi nasıl betimledikleri üzerine odaklanılmaktadır (Tekindal & Uğuz Arsu, 2020:158). Dolayısıyla müze ziyaretçilerinin müzede yaşadıkları deneyimi anlamak adına nitel araştırma yönteminin faydalı olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda, EDM ziyaretçilerinin müze deneyimlerini anlamak adına nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Creswell (1998), fenomenolojik bir araştırmanın şu prosedürü izlemesini önermektedir: Deneyimi anlamaya yönelik soruların hazırlanması, katılımcılarla görüşmelerin gerçekleştirilmesi, elde edilen verilerin analiz edilerek anlam kümelerine ulaşılması ve son olarak okuyucuların deneyimin temel yapısını anlamasını sağlayan bir rapor sunulmasıdır. Buradan hareketle, literature dayalı soru formu oluşturulmuştur. Soru formu Gosling vd., (2016) ve Recupero vd., (2019) araştırmalarında kullandığı müzedeki deneyimleri ortaya koymaya çalışan 11 adet soru ve katılımcıların özelliklerini ortaya koyan (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, ruhsatname alışı şekli, rehberlik tecrübesi, diller, çıkılan turlar, deneyim müzesi ziyareti) 8 adet sorudan oluşmaktadır.

Aydın Turist Rehberleri Odası (ATRO) yönetiminin EDM yetkileri ile görüşmesine istinaden tüm oda üyelerine mail aracılığıyla EDM ziyareti için davet iletilmiştir. ATRO'ya kayıtlı 18 TR müze ziyaretini gerçekleştirmiştir. Dolayısıyla araştırmanın grubunu, EDM'yi ziyaret eden 18 TR oluşturmaktadır. Örneklem seçilmeksizin tüm katılımcılara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bir rehber sağlık durumu nedeniyle diğeri ise yoğunluğu sebebi ile araştırmaya katılmak istemediğini bildirmiştir. Diğer 16 TR'ye ulaşılmıştır. TR'ler ile görüşmeler 26 Eylül ve 25 Ekim 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. TR'lerin müze ziyaretlerini nasıl değerlendirdiklerini anlamak amacıyla 16 adet karşılıklı telefon görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Sezonun hala devam ediyor olması ve TR'lerin yoğunluğu dolayısıyla bu yöntem tercih edilmiştir. Rehberlerin uygun oldukları zaman belirlenmiş ve görüşmeler belirlenen zamanlarda yapılmıştır. Görüşmeler ortalama olarak 15 dakika sürmüştür. Katılımcılardan ses kaydı yapılması için izin alınmıştır, bir TR hariç hepsi ses kaydı için izin vermiştir, izin vermeyen TR ile yapılan görüşmede not alınmıştır. Veriler, nitel araştırma yöntemlerinde en yaygın olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır (Patten & Newhart, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği derinlemesine bilgi edinmeyi mümkün kılmaktadır. Bu teknikte sorular önceden hazırlanmaktadır, görüşme esnasında anlaşılmayan sorular var ise düzenlenerek tekrardan katılımcıya yöneltilmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme kapsamında TR'lerine sorulan sorular Tablo 2'de verilmektedir:

**Tablo 2.** Katılımcılara deneyimleri ile ilgili sorulan sorular

S-1	Daha önce deneyim müzesi ziyaretiniz oldu mu?
S-2	Müzeyi ziyaret etme motivasyonunuz nedir?
S-3	Genel olarak ziyaret hakkında ne düşünüyorsunuz?
S-4	Deneyim sizde herhangi bir anı ya da duygu uyandırdı mı? Onları tanımlayın.
S-5	Hangi unsurlar sizi olumlu yönde şaşırttı?
S-6	Hangi unsurlar sizi olumsuz yönde şaşırttı?
S-7	Ziyaretten bir şeyler öğrendiniz mi? Açıklayınız.
S-8	Müzeyi başkalarına tavsiye eder misiniz?
S-9	Müze yöneticilerinin ziyaretçi deneyimlerini iyileştirmek için neler yapabileceğini düşünüyorsunuz?
S-10	Tek bir ifade ya da cümle ile deneyiminizi ifade eder misiniz?
S-11	Ziyaretinizde tamamlamak/vurgulamak istediğiniz başka bir şey var mı?

Elde edilen ses kayıtları metine dökülmüştür ve ifadeler betimsel, yansıtılmış ve algısal olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Algısal (katılımcıların kalıp ifadeleri) ve yansıtılmış (sorunun cevabı ile ilgisi olmayan, konu dışı) ifadeler tespit edilerek analize dahil edilmemiştir. Örneğin TR'nin mesleki geçmişinden bahsetmesi. Müze ile alakalı olmayan bilgi paylaşması gibi. Böylece, analize tabi tutulacak betimsel ifadeler belirlenmiştir. Bu ayıklamadan sonra veriler tekrar içerik analizine tutularak, betimsel ifadelerden oluşan bir ifade havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamaya açık kodlama denilmektedir. Bir sonraki aşamada veriler eksenli kodlama ile anlamlı gruplara bölünmüştür. Bu gruplar tema olarak adlandırılmaktadır. Veride her ne kadar anlam ekseni varsa o kadar tema oluşur. Anlamlı temaların bir araya gelmesiyle de boyutlar ortaya çıkar. Bu boyut ve temalar araştırmacı tarafından adlandırılır. Son aşamada, seçmeli kodlama gerçekleştirilerek tüm tema ve boyutlar bir bütün olarak ele alınmıştır. İfadelerin yer aldığı temalar ve boyutların uygunluğu tespit edilmiş ve

gerekli son kontroller yapılmıştır (Esen & Atay, 2023:2833). Araştırmanın kodlama ve temaların düzenlenmesinden sonra bulgular yorumlanmış ve sonuç ortaya konmuştur.

### **Araştırmanın Güvenirlilik ve Geçerliliği**

Araştırmada Creswell'in (1998) önerdiği prosedürü gerçekleştirilirken; bilimsel araştırma sonuçlarının inandırıcılığı ölçütünün sağlanması oldukça önemlidir. Geçerlilik ve güvenilirlik araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan inandırıcılık ölçütleridir. Ancak, nicel ve nitel araştırmalarda farklı açılardan değerlendirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Guba ve Lincoln'a (1982) göre, nitel araştırmalarda geçerlik/güvenilirlikten ziyade inandırıcılık olması gerekmektedir. Araştırmacılara göre nitel araştırmada inandırıcılık inanılabilirlik (iç geçerlilik), güvenilebilirlik (güvenirlik), onaylanabilirlik (objektiflik) ve aktarılabirlik (dış geçerlilik) ile sağlanabilir. Araştırma sonuçlarının doğruluğunu teyit etmek için bu stratejilerden bir yada daha fazlasının belirtilmesi önerilmektedir (Creswell, 2003).

İnanırlılığın sağlanması için uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi gibi pek çok yöntem vardır (Holloway & Wheeler, 1996). Araştırmanın yapıldığı ortamda bulunmak araştırmacının önyargılarından kurtulmasına yardımcı olur. Ayrıca, araştırmacı ve katılımcıların aynı ortamı paylaşması karşılıklı güven ve dostluğun kazanılmasına, doğru ve eksiksiz cevaplar alınmasına olanak sağlar (Houser, 2015). Araştırmacının, müze ziyareti sırasında katılımcılara eşlik etmesinin etkileşim açısından kolaylık sağladığını söylemek mümkündür.

Güvenirliliği sağlamak için araştırmacılar araştırma sürecinin mantıklı, izlenebilir ve açıkça belgelenmiş olmasını sağlayabilir (Tobin & Begley, 2004). Ziyaret öncesinde, katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve sonrasında gönüllük esasıyla görüşlerine başvurulacağı iletilmiştir. Dönüş yolunda katılımcıların araç içindeki değerlendirmeleri kayıt altına alınırken; daha detaylı cevaplar için her bir katılımcıyla ayrı ayrı görüşme ayarlanmıştır. Bu görüşmeler de ses kaydına alınmıştır.

Araştırmanın onaylanabilirliği araştırmacının yorumlarının ve bulgularının verilerden açıkça türetildiğini ortaya koymakla ilgilidir ve araştırmacının sonuçlara ve yorumlara nasıl ulaştığını göstermesini gerektirir (Tobin & Begley, 2004). Onaylanabilirlik için katılımcılardan alıntı yapmak çok önemlidir, böylece bulgular araştırmacının görüşleri yerine katılımcıların ifadelerini yansıtır (Lincoln & Guba, 1985). Araştırma bulguları ortaya konurken katılımcıların ifadelerine yer verilmesi araştırmanın onaylanabilirlik kriterini desteklemektedir.

Aktarılabirlik kriteri nicel araştırmalarda "genellenebilirlik (benzer katılımcılar ile benzer sonuçlara ulaşma)" nitel araştırmalarda ise "uygunluk" kavramına karşı gelmektedir (Tobin & Begley, 2004). Nitel araştırmalarda nicel araştırmalar gibi genelleme amacı yoktur. Bunun yerine katılımcıların deneyimlerine odaklanılır ve deneyimlerinin ayrıntılı betimlemelerle okuyucuya aktarılması araştırmacının sorumluluğundadır (Lincoln & Guba, 1985). Böylece araştırmayı inceleyen okuyucular sonuçları kendi araştırmalarına uygulayabilirler. Nitel araştırmalarda aktarılabirliğin kanıtlanması için örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların özellikleri ve ortam bilgileri açık bir şekilde belirtilmelidir (Sharts-Hopko, 2002). Nitel araştırmalar yürüten çoğu araştırmacıya göre, örneklem büyüklüğünün yeterliliği araştırmanın kalitesi için önemli bir belirteçdir. Ancak, uygun örneklem tam büyüklüğü konusunda bir fikir birliği yoktur. Bazı araştırmacılara göre ise örneklem büyüklüğü araştırmanın güvenirliliğini sağlamak ve güvenilir sonuçlara ulaşmak için oldukça önemlidir. Bazıları için örneklem büyüklüğü değerlendirilirken birimlerin sayısı önemsizdir, önemli olan araştırmaya dahil edilen birimlerin sunduğu verilerin bolluğudur. Bu bilgiler ışığında araştırmada, örnekleme iki eksikle ulaşılmamasının araştırmanın güvenirliliğini ve aktarılabirliliğini desteklediğini söylemek mümkündür.

### **BULGULAR ve YORUMLAR**

Araştırma kapsamında EDM'yi ziyaret etmiş 16 TR ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Turist rehberlerine ait bilgiler

Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Ruhsatname alım şekli	Deneyim	Diller	Turlar	Deneyim Müzesi Ziyaret
----------	-----	---------------	-----------------------	---------	--------	--------	------------------------



TR1	Erkek	55	Lisans	Bakanlık	32 yıl	Alm. ve İngilizce	Günübirlik	Yok
TR2	Erkek	38	Önlisans	Üniversite	4 yıl	Yunanca İngilizce	Günübirlik Anadolu	Var
TR3	Erkek	54	Lisans	Bakanlık	26 yıl	Almanca	Günübirlik Anadolu	Yok
TR4	Erkek	38	Lisans	Üniversite	4 yıl	İngilizce	Günübirlik	Var
TR5	Kadın	44	Lisans	Üniversite	17 yıl	İngilizce	Günübirlik	Var
TR6	Kadın	43	Lisans	Üniversite	16 yıl	İngilizce	Günübirlik	Yok
TR7	Kadın	47	Önlisans	Bakanlık	21 yıl	Rusça	Günübirlik	Yok
TR8	Erkek	37	Lisans	Bakanlık	11 yıl	Lehçe ve İngilizce	Günübirlik	Var
TR9	Erkek	50	Önlisans	Bakanlık	28 yıl	İngilizce	Günübirlik Anadolu	Yok
TR10	Erkek	38	Lisans	Üniversite	12 yıl	İngilizce	Günübirlik	Yok
TR11	Kadın	38	Lisans	Üniversite	13 yıl	İngilizce	Günübirlik	Yok
TR12	Kadın	36	Lisans	Üniversite	9 yıl	İngilizce	Günübirlik	Yok
TR13	Kadın	40	Lisans	Üniversite	19 yıl	İngilizce	Günübirlik	Yok
TR14	Kadın	53	Önlisans	Üniversite	5 yıl	İngilizce	Günübirlik	Var
TR15	Kadın	36	Lisans	Üniversite	12 yıl	İngilizce	Günübirlik	Yok
TR16	Kadın	36	Lisans	Üniversite	11 yıl	İngilizce	Günübirlik	Yok

Araştırmaya katılan TR'lerin 6'sı erkek, 10'u kadındır. En genç TR 36 yaşındayken; yaşı en büyük olan TR 54 yaşındadır. Eğitim durumları değerlendirildiğinde çoğunluğun lisans eğitimi aldığı ve ilgili rehberlik bölümü okuyarak rehberlik ruhsatnamesini aldığı görülmektedir. TR'lerden en az deneyime sahip olan 5 yıldır rehberlik yapıyorken; en deneyimli 32 yıldır rehberlik hizmeti vermektedir. Hizmet verilen dillere bakıldığında, TR'lerin çoğunluğunun dili İngilizce olmakla birlikte, Almanca, Yunanca, Lehçe ve Rusça da hizmet verenlerden oluştuğu görülmektedir. Kadın TR'ler günübirlik turlara eşlik ederken; erkeklerden bazıları hem günübirlik hem Anadolu, bazıları ise günübirlik turları tercih etmektedir. Geziye katılan TR'lerin beşi daha önce bir deneyim müzesi ziyareti gerçekleştirmişken; diğerleri için EDM ziyaret edilen ilk deneyim müzesidir.

#### Yapılandırılmış Görüşme Bulguları

TR'lerin müze ziyaretlerini nasıl değerlendirdiklerini anlamak amacıyla gerçekleştirilen 16 adet karşılıklı telefon görüşmesi içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucu dört ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar:

1. Amaç/motivasyon
2. Olumlu yönler
3. Olumsuz yönler
4. Öneriler şeklindedir.

**Tablo 4.** Motivasyon teması

Katılımcı	Kodlar
TR1-2-3-4-5-6-9-10-14-15	Mesleki
TR7-8-11-12-13-16	Hem mesleki hem de kişisel

TR'lerin EDM ziyaret motivasyonlarına bakıldığında çoğunluğun mesleki bir amaçla müzeyi ziyaret ettiği; diğer TR'lerin ise hem mesleki hem de kişisel merak dolayısıyla ziyareti gerçekleştirdiği görülmektedir. TR'lerin konuya ilişkin ifadeleri şöyledir:

*“Açıkçası benimki mesleki merak. Efesi anlatırken hep kafamızda canlandırmak istiyoruz müzede nasıl canlandırmışlar görmek istedim, merak ettim.” (TR1-6)*

“Bölgede rehberlik yapan biri olarak ne sergileniyor merak ettim, ayrıca turumuzu tamamlayıcı olabilir mi diye görmek istedim. Örneğin Selçuk müzesine giderken Efes’te bulunmuş şu buluntuları, Artemis heykelini göreceksiniz çok heyecan verici diyorum. Bu nedenle müzede ne var merak etim.” (TR5)

“Öncelikli olarak kendim tecrübe etmek istedim. Daha önce böyle bir müze gezmedim, benim için ilkti. Misafirlere ne bilgi verebilirim onu da öğrenmiş olurum dedim. Bu sebeple müzede ne var merak etim. ATRO davet etmeseydi de kendim mutlaka giderdim” (TR12-16)

**Tablo 5.** Olumlu yönler teması

Katılımcı	Kodlar
TR 1-5-6-8-9-10-12-13-14-15-16	En etkili sahne
TR 1-8-9-10-11-12-14-16	Güzel/Farklı/eşsiz bir deneyim
TR 8-10-12-15-16	Teknoloji (Ses ve görüntü kalitesi, seslendirme)
TR 4-7-8-12-16	Kafeterya
TR 2-4-5-8-16	Müzenin alternatif oluşturması
TR 3-6-8-1-13	Görsel şov
TR 2-12-14-16	Müzenin ısısı/serinliği
TR 2-16	Uzun vadede Efes Antik Kenti’nin korunması/Yoğunluğu dağıtması
TR 2-14	Tamamlayıcılık
TR 4-5	Süre

TR’lerin değerlendirilmesi sonucunda olumlu yönler ana teması altında 10 alt temaya ulaşılmıştır. TR’ler en olumlu olarak değerlendirdikleri konu etkilendikleri bazı sahneler olmuştur. Bunun yanı sıra deneyim açısından farklı bulunması, teknolojik açıdan etkileyciliğinden bahçedeki kafeteryasına kadar birçok açıdan olumlu değerlendirmeler yapılmıştır. TR’lerin bu doğrultudaki ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Açıkçası ben müzeyi beğendim. Efesi canlı bir şekilde görmek hoşumuza gitti canlandırma çok güzeldi. Dönemin insanlarını o döneme ait kıyafetlerle görmek ve bugün büyük kısmı yıkılmış ve restore edilmiş yapıları ayaktaymen görmek oldukça etkileyiciydi. 18 dakikalık da olsa kısa süreliğine kendini izole etmek orayı yaşamak farklı bir deneyimdi.” (TR1)

“Müzeyi faydalı bir enstrüman olarak kullanabilirim. Özellikle alt kapı alt kapı yaptığımız turlarda müzeyi değerlendirebilirim, hava durumunun uygun olmadığı zamanlarda, grubumda çok yaşlılar varsa ya da çocuk sayısı fazlaysa gene burayı tercih edebilirim değerlendirebilirim ve rehber olarak da benim işimi kolaylaştırabilir bence. Ziyaretçi gözüyle değerlendirdiğimizde özellikle sıcak yaz günlerinde 40-45 derece sıcaklıktan çıkmış misafirler burada klimalı güzel bir ortama girmesi ve 3 boyutlu bir şekilde ses efektleri ile burayı görmesi misafirler için çok pozitif duygu uyandırabilir. Turu tamamlayıcı bir unsur olabilir.” (TR2)

“Müze, uzun vadede Efes antik kentinin korunması için, yoğunluğun başka bir bölgeye çekilmesi için alternatif olabilir.” (TR2-16)

“Her müşteriyi Efes’e çıkaramıyoruz, yeni şeyler lazım. İnsanları yeni şeyler cezbediyor. Özellikle tekrar tekrar gelen müşteriler için geçerli bu durum. Gelen misafirlere her yıl gelin Efes’e gidelim olmuyor, bunun yerine yeni şunlar var dediğimiz anda onları cezbedebiliyoruz. Ayrıca Efes’i gezemeyen fiziksel anlamda sorun yaşayan ziyaretçiler için, ya da çocuklu aileler için çok uygun bence. Ziyaretçileri kısacık ağaçlı yolda yürütüp müzeye götürebiliriz. Hem tarihi dokuyu görüp hem de görsel efektlerle destekleyebiliriz.” (TR 4)

“Bahçedeki kafeterya, en az müze kadar etkileyiciydi. Tiyatrodan bakınca orası gözükmüyor, ama kafeden Arkadiyan caddesi ve tiyatro muazzam gözüküyor. Sadece orada bile küçük bir mola güzel olabilir. Özellikle fiziksel olarak sorunlu misafirlerin dinlenmesi için” (TR4-7-8-12)

“Süre açısından yeterli, hızlı ve gerekli bilgileri alıp çıkılıyor, hissiyatı ve akılda kalıcılığı açısından bence çok uygundu, çok idealdi.” (TR4-5)

“Efes yaklaşık 2 saat geziliyor anlatılanların çoğu uçup gidiyor ama turun sonunda böyle bir şeyle pastanın üstündeki çilek gibi son nokta ile tamamlanabilir. Ziyaret edenleri hoş zaman geçireceği bir yer. Ben turist gözüyle değerlendiriyorum bu sebeple bence bu kısmı ağır basmalı. Müzede akılda

*kalıcılık daha baskın mesela liman caddesinden çıkıp kente giriş kısmı vardı orası çok etkileyiciydi. Ticaret yapanları tüccarları görüyorsun bişeyler satıyorlar, sağda solda önde görüntü var, tam olarak olayın içindedir. Bence insanların aklında kalacak bir şey olması lazımdı ve burada yapılmış. Unutulmaz bir deneyim olmuş. Renk kattı bence. 10 yıl önce gelenler Efes'i gezmiş ise yamaç evler gezilmediyse bir alternatif oluyor, müze de benzer şekilde bir zenginlik kattı. Tekrar ziyaret etmeleri için bir sebep sunuyor. Ses sistemi çok başarılıydı. Artemis toz şeklinde uçup gidiyor, görsel bir şölen var baslar titreşimler çok güzeldi.” (TR8)*

*“İlk defa böyle bir şey deneyimlediğim için oldukça etkilendim açıkçası. Kendimi bir filmin içinde bir başrol oyuncusu gibi hissettim. Ben de Efesliymişim gibi hissettim bu güzel bir tecrübe. Diğer bir artı da vakti olan misafirler için özellikle yaz sıcaklarında klimalı bir ortama girmeleri iyi gelebilir.” (TR12)*

*“Görsel şölen çok güzel, Liman caddesinden Efes'e girilen yer mesela çok başarılıydı, genel olarak kent hakkında bir fikir veriyor.” (TR13)*

*“Müze görevlilerinin karşılaması çok güzeldi, içerdeki atmosfer çok iyiydi, İlk sahne ilk giriş Artemis'in doğuşu çok iyiydi seslendirmede çok iyiydi. Orası benim tüylerimi diken diken etti.” (TR15)*

*“Açıkçası bu kadar beklemiyordum, o anı yaşadık hepimiz, yer ayağımızın altından kaydı. Sesler ve görseller çok yüksek kalitedeydi, etkilenmemek mümkün değil.” (TR16)*

**Tablo 6.** Olumsuz yönler teması

Katılımcı	Kodlar
TR1-3-4- 6-8-10-11-12-13-15	İçerik
TR3-4-6-8-11-12-13-16	Giriş ücreti
TR1-4-11-13-14-15	Sahne Geçişleri
TR2-3-4-10-13-16	Müze lokasyonu
TR3-5-7- 13-15	Sağlık açısından
TR4-10-12-13	Artemis odaklılık
TR11-14	Süre

TR'lerin ifadeleri doğrultusunda olumsuz yönler ana teması altında 6 alt temaya ulaşılmıştır. Başta içerik olmak üzere, giriş ücretleri, sağlık konuları ile endişeler dile getirilmiştir. Bu doğrultuda TR'lerin başlıca ifadeleri şu şekildedir:

*“Efektler çok fazlaydı, köpükler baloncuklar ilk giriş salonunda çok abartılı geldi. Onun yerine Efes'in diğer bölümlerini de içine alıp böyle bir bütün halinde Efesi bize gösterebilirlerdi ben daha mutlu olurum. Özellikle Hadrian Tapınağı ve kütüphane gibi önemli binalara yer vermemişler, gözüm bu ikisini aradı yer verseler çok iyi olurdu kütüphaneyi mutlaka görmeliydik. Görsel efektlerden çok daha fazla görsele yer verebilirlerdi. Böylelikle diğer bölümleri de görebilirdik.” (TR1-13)*

*“İnformasyon açısından gezilecek bir müze değil bence, içerik açısından zayıf buldum ancak görsel açıdan büyük bir şov var, misafir sorarsa tavsiye ederim” (TR10)*

İçerik oldukça eleştirilen bir konu olmakla birlikte bazı rehber bu konu hakkında farklı görüşe sahiptir:

*“Biz evet içeriği çok eleştirdik, ancak burayı her ziyaret eden TR, tarihçi ya da sanat tarihçi değil, bunu da unutmamak gerek, ziyaretçiye yeterli ” (TR8-11)*

*“Ufak tefek noksanlar vardı ama geneli bozmuyordu.” (TR14)*

Diğer dikkat çeken konu ise giriş ücretidir:

*“Fiyat biraz yüksek, daha uygun olabilirdi. Efes girişinden yüksek olmamalı. Efes'ten çok daha pahalı olamaz, bence bu doğru değil. Acenta fiyatı bile bence pahalı.” (TR1-3-4- 6-8-11-12-13-16)*

Müze lokasyon açısından da eleştirilmiştir:

*“ Müzenin lokasyonunun doğru yerde olduğunu düşünmüyorum.” (TR2-3-4-10-13)*

TR'ler müzenin sağlık açısından bazı riskleri barındırdığını ve bazı gruplar için uygun olmayabileceğini belirtmiştir:

*“Belli yaş altı çocuklar ürkebilir. Sesler görüntüler korkutucu olabilir.” (TR11-14)*

“Her yer çok dönüyor, hem sağına hem soluna hem önüne bakmak zorundasın. Yorucu geldi bana.” (TR5)

“Sağlık açısından herkese uygun bulmadım epilepsisi olan klorostofobisi olan kişiler için uygun değil, travmatik geçmişi olan misafirleri uyarabilecek bir potansiyeli var.” (TR10)

“Efes turu sonrası dinlendirici olması lazım daha yorucu olmamalı, hep ayaktaydık.” (TR5)

“Müzenin adı Efes Deneyim Müzesi ancak Artemis çok ön planda tutulmuş, kent sönük kalmış.” (TR4-12-13)

**Tablo 7. Öneriler teması**

Katılımcı	Kodlar
TR1-3-4- 6-8-11-12-13-16	Giriş ücreti
TR1-3-9-11-12-13-14	İçerik
TR3-5-6-7- 12-13-15	Oturma alanlarının olması-Sağlık açısından uyarıların olması
TR1-4-11-13-14-15	Efektlerin azaltılması
TR1-8-16	Seslendirmeyi yapanların bilinmesi
TR10-11-12	Tutarlık
TR14-15	Reklam
TR2	Rehber dostu işletme anlayışı
TR5	Hatırlanabilirlik
TR1	Süre
TR10	Yeni gelişmelerin takibi

TR'ler deneyimlerini değerlendirirken müzenin olumsuz yönlerini iyileştirmek ve müzenin daha fazla ziyaretçi çekmesi için bir takım öneriler sunmuştur. Bu öneriler 11 alt temada açıklanmaktadır. En çok vurgulanan konular arasında giriş ücreti, içerik ve sağlık gelmektedir.

Giriş ücreti ile ilgili ifadeler şöyledir:

“Fiyat belki biraz daha uygun olabilirdi, fiyat daha uygun olursa daha fazla kişinin burayı ziyaret edeceğini düşünüyorum. Giriş ücreti 850 Türk lirası. Türklere %50 indirim yapılıyor ancak bu fiyat olarak oldukça yüksek. Çünkü Efes'in girişi 700 TL müzenin girişi 850 Türk Lirası. Bu yüksek bulunabilir o yüzden daha düşük bir fiyat politikasına giderlerse daha fazla kişinin burayı ziyaret edeceğini düşünüyorum Efes'e ayrı bir giriş ücreti ödeniyor, bir de müze için 850 TL ayrıca ödeniyor belki kombine bir bilet olabilir ya da Efesi ziyaret edenlere farklı bir uygulama hayata geçirilebilir.” (TR1)

“Alt geçiden (müze shoptan) belirli tutarda alışveriş yapıldığında müze dahil edilebilir. Kombine bilet uygulaması yapılabilir.” (TR6)

İçerik açısından TR'lerin şu önerilerde bulunmuştur:

“İnsanlar Efes'i araştırdıklarında görsellerde karşlarına çıkan ilk şey kütüphane, bence burada mutlaka yer verilmeliydi. Hadrian Tapınağı'nı da gözlerim aradı doğrusu. Devlet agorası da eklenebilir” (TR3-11-12-13-14)

“Filozoflar, Efesin ünlü simaları, doktorları (Sorano, Rufus) kısa görüntülerle belirtilmesi, çok güzel olurdu. Günümüzde bile hala bilgilerinden yararlanan kişiler, böylece ziyaretçilerin genel kültürlerine de bir katkı sağlamış olur, diye düşünüyorum.” (TR12)

Efektler bazı rehber tarafından abartılı bulunmuştur, azaltılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Efektlerin yerine bilgi ve farklı görsellerin eklenmesi tavsiye edilmiştir.

“Çok fazla efekt vardı, biraz abartılmış bence. İçerikteki eksiklikler bu aralara yerleştirilebilir.” (TR1-4-11-13-14-15)

Seslendirme konusunda da TR'ler kimler tarafından yapıldığını bilmek istemektedir, zira böyle küçük detayların turisti etkileyeceği düşünülmektedir:

“Türkçe seslendirme Selçuk Yöntem tarafından yapılmıştı çok başarılıydı ancak İngilizceyi dinledikten sonra onun da çok başarılı olduğunu gördüm. Seslendirmeyi kimin yaptığını daha önceden bilsek daha iyi olabilir, biz de misafirlere bu konu hakkında bilgi veririz. Mesela Selçuk Yöntem bizim için çok önemli bir aktör dikkat çekiyor aynı şekilde İngilizce Almanca, İspanyolca

dillerinde de seslendirmeye yapan kişilerin kim olduğu bence çok önemli. Bence herkes tarafından tanınan aktör ünlü kişiler tarafından bir seslendirmenin yapılması müzenin başarısını mutlaka etkileyecektir diye düşünüyorum.” (TR1)

“Türkçe seslendireni biliyoruz ama diğer dillerde kim seslendirdi bilsek daha iyi olurdu. Turistler böyle küçük detaylardan hoşlanır.” (TR16)

Bir başka öneride oturma alanlarıyla ilgilidir, aslında bu konu sağlık açısından değerlendirilebilir. Ayrıca mutlaka girişte gerekli uyarıların yapılması oldukça önemli bir konu olarak vurgulanmıştır, olası bir sağlık sorunu ya da tazminatla karşılaşmak adına müze yönetimine şu öneriler sunulmuştur: “Efes turu sonrası dinlendirici olması lazım daha yorucu olmamalı. Bir salonda da oturarak deneyimleyebilecekleri bir alan olsa daha iyi olurdu. Yaşlılar için bence oturak yerleri olmalı. İki farklı seans sunulabilir, biri oturmalı biri ayakta.” (TR5-12)

“Küçük yaş grubu için uygun değil, bence uyarılarda belirtilmeli” (TR7)

“Belki bir sağlık kuruluşunun görüşü alınabilir, doktor görüşü ile bu kadar ses ve ışık travma yada başka bir krize sebebiyet verebilir mi diye sorulmalı. Bence girişte uyarılar yapılmalıdır, aksi durumda çok ciddi bir tazminatla karşılaşabilirler.” (TR10)

Müzedeki verilen bilgiler ile TR anlatımlarının tutarlı olması güven açısından kritik bir yere sahiptir.

“Bazı bilgilerde tutarsızlık vardı. Bizim anlatımlarımız ile burada verilen bilgilerin tutarlı olması lazım, misafirlerin bizim anlatımlarımızı sorgulamamıza sebep olabilir. Orayı daha güvenilir bulabilir ve oraya itibar edebilir. Bu bizim açımızdan hoş olmayan bir durum olur.” (TR10-11-12)

Müzenin ziyaret sonrası hatırlanabilir olması için ise şu öneri sunulmuştur:

“Karşılama yapanlar ve kafede servis yapanlar dönem kıyafetleri giyerek buradaki deneyimi daha da eşsiz kılabilir. Müzeden ayrılırken müzenin unutulmaması adına küçük bir hatıra verilebilir. Bilet kitap ayracı gibi kullanılabilir mesela. Anahtarlık, biletler barkodlu kitap ayracı gibi kullanılacak ziyaret tarihli bir hediye olabilir.” (TR5)

Süre bazı TR’ler tarafından ideal olarak değerlendirilirken; bazıları da daha uzun olmasını ümit etmiştir:

“Ayrıca süre birazcık daha uzatılabilirdi, 18 dakika nasıl geçtiğini anlamadık çok kendimizi kaptırmıştık. Belki biraz daha uzun olabilir zaman çok hızlı geçiyor, belki 30 dakika olsaydı daha fazla keyif alabilirdik. Tabii bu noktada zaman çok kıymetli özellikle gemiden gelen misafirler için belki de onu dikkate alarak süreyi kısa tuttular, ancak ben bir tık daha uzun olmasını isterdim.” (TR1)

Müze yönetiminin TR’ler ile işbirliği içinde olması ve TR dostu bir yaklaşım izlenmesi TR’ler tarafından beklenmektedir:

“Bence Efes’in tanıtımını yapan turist rehberleri ile daha yakından ilişki içerisinde olmaları unutulmamalıdır ki burayı birlikte pazarlayacağız, o yüzden işbirliği gerekli ve rehberlerle fikir alışverişinde bulunmalı. Rehber dostu bir yaklaşım benimsemeliler, özellikle Anadolu turlarında üst kapıdan girip alt kapıdan çıkış yapıyoruz ve Anadolu turlarında bu tarz ekstralar için daha fazla zamanımız oluyor o yüzden Anadolu turları üzerinde birazcık daha tanıtım çalışmaları yapmalı. Gemiden çıkan turların zamanları çok kısıtlı o yüzden bu bir alternatif olabilir.” (TR 2)

Bunlara ek olarak müze reklamının daha fazla yapılması ve müze kuratörlerinin gelişmeleri takip etmesi tavsiye edilmiştir. (TR10-14-15)

TR’ler bu deneyimden bilgi anlamında yeni bir şey öğrenmediğini ancak deneyim anlamında yeni olduğunu belirtmiştir. Örneğin “Buradaki bilgiler zaten bizim kullandığımız şeyler” (TR4), “Yeni bir şey öğrenmedim ama deneyim müzesi tecrübesi ilkti” (TR16).

Müze deneyiminin tek bir ifade/cümle ile açıklanması istendiğinde; TR1 “Etkileyici”, TR2 “Başarılı”, TR4 “Görsel bir şov hatta teknolojik bir şov bence. 10 Üzerinden 6,5 7 diyebilirim. Ortada değilim, tanıtım için çaba sarf ediliyor, bu da takdir edilmeli.” TR5 “Heyecan vericiydi.”; TR7 “Etkileyiciydi”; TR8 “Tek cümlede toplamak zor ama iyi ki yapılmış, ziyaret edilmesi gereken bir yer, Efesi tamamlayıcı bir unsur olduğunu düşünüyorum.” TR9 “Bence iyiydi. 10 üzerinden 6 puan veririm.”; TR10 “Etkileyiciydi, Görsellik ön planda tutulmuş, insanı içine çeken bir deneyim bence.” TR11 “Teknolojiyle uyumlu güzel bir görsel şölen olmuş, tecrübe edilmesi güzel olur.” TR12 “Kendimi bir filmin içinde bir başrol oyuncusu gibi hissettim açıkçası.”; TR13 “Değişik farklı güzel bir deneyimdi”; TR14 “Görülmesi gerekli bir müze.” TR15 “Güzel bir ışık gösterisiydi.”; TR16 “Harikaydı” şeklinde ifade ederken; TR3 “Artı eksi değerlendirsek eksisi daha ağır basar.”; TR6 “Beklentimin dışında, yani altında kaldı.” olarak cevap vermiştir. Buradan hareketle TR’lerin büyük

çoğunluğu (14'ü) olumlu olarak değerlendirilecek ifadelerle başvurmuştur, ancak ikisi (TR3-6) müze deneyimi hakkında olumsuz düşünceye sahip olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu cevaplar doğrultusunda TR'lerin çoğunluğunun bu deneyimden hoşnut kaldığını söylemek mümkündür. Nitekim birçoğu ziyaretçilerine de görmelerini tavsiye edeceğini dile getirmiştir.

### SONUÇ ve TARTIŞMA

Teknoloji hem turistler hem de yerel ziyaretçiler için bir çekici bir unsur olarak kullanılabilir. (Edmonds vd., 2006). Ziyaretçilerin katılmayı beklediği eğitici, eğlence deneyimini sağlamak için büyüleyicilik, sürpriz etkisi ve içeriğin kalitesini artırmak için değerlendirilebilir. AR, bilgiyi bireyin tercihlerine göre kişiselleştirerek gerçek dünya algısını geliştirir. Ayrıca sosyal etkileşim ve bağlantı olasılığını artırma ve öğrenme deneyimini daha etkileşimli, ilginç ve eğlenceli hale getirme açısından da birçok fayda sağlar (Cranmer, 2017). Yenilikçi bir teknoloji olan AR, müzeler için benzersiz ve etkileşimli bir deneyim sağlar.

Araştırma TR'lerin EDM deneyimini ortaya koymaktır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre motivasyon, olumlu yönler, olumsuz yönler ve öneriler olmak üzere 4 ana temaya ulaşılmıştır.

*Motivasyon:* TR'ler hem mesleki hem de kişisel merak dolayısıyla müzeyi ziyaret etmiştir. Bu sonuç Hosany ve Witham (2009) tarafından vurgulanan insanın deneyimlere yönelik arzusunu desteklemektedir. Pine ve Gilmore (1998) tarafından ele alınan müze ziyareti deneyiminin boyutları eğlence, eğitim (bilgi edinme), kaçış ve estetikdir. TR'lerin deneyim boyutu bu kapsamda eğitim olarak değerlendirilebilir. TR'ler yeni bir müze olan EDM'yi tanımak, öğrenmek istemiştir.

*Olumlu Yönler:* TR'lerin müze deneyimi hakkında değerlendirmelerinde bazı sahnelerden oldukça etkilendikleri görülmektedir. Limandan kente doğru giriş bu sahnelerin başında yer almaktadır. Dönemin yaşantısını yansıtması açısından Teras evler, Artemis ile ilgili sahneler de TR'ler tarafından çok beğenilmiştir. Bu sonuç, tarihi anımsama ve kültürel eğlence kapsamında değerlendirilebilir ve Larsen (2007); Sheng ve Chen (2012) araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

TR'ler müze deneyiminin farklı bir deneyim olduğunu ifade etmektedir. Müzede kullanılan ses ve görüntü teknolojisi etkileyici ve başarılı bulunmuştur. Ek olarak seslendirmenin Selçuk Yöntem gibi başarılı bir sanatçı tarafından yapılmış olması beğenilmiştir. Müzenin kafeteryası da bazı rehberler tarafından güzel bir dinlenme yeri olarak değerlendirilmiştir. Müzenin olumsuz hava koşullarında ve fiziksel engelliler, yaşlılar, çocuklu aileler ve Efes'i daha önce ziyaret etmiş ya da birkaç defa ziyaret etmiş ziyaretçiler için bir alternatif oluşturabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca müzenin yazın klimalı serinliği, kışında sıcak ortamı burayı ziyaret edecekler için bir hoşluk yaratacağı düşünülmektedir. Dikkat çeken sonuçlardan bir diğeri müzenin uzun vadede Efes'in korunması açısından katkı sağlayabileceğinin düşünülmesidir. Yeni teknolojilerin kullanımı destinasyonlardaki miras alanlarını koruma fırsatı sunmaktadır. Böylece değerli ve tarihi eserlerin ve destinasyonların turistler tarafından tahrip edilmesinin önüne geçilmektedir (Bec vd., 2019; Jung vd., 2016). Bu açıdan da müzenin Efes için fırsat yaratacağını söylemek mümkündür. Ek olarak, müze bazı rehberler tarafından ören yerinin bir tamamlayıcısı olarak değerlendirilmiştir. Efes Antik Kenti görünümüyle dünü ve müzede kullanılan teknolojik yeniliklerle bugünü bir araya getiren bir kompozisyon olarak ifade edilebilir.

*Olumsuz Yönler:* TR'lerin büyük çoğunluğunun olumsuz olarak değerlendirdikleri konunun başında içerik gelmektedir. Özellikle içerikte kütüphane başta olmak üzere Efes'in diğer önemli yapılarına yer verilmemesi en çok eleştiri alan husustur. TR'ler müzeyi görsel açıdan etkileyici bulmakla birlikte içerik (bilgi açısından) olarak zayıf olarak değerlendirmiştir. Daha fazla bilgiye ve kentin önemli yapılarına yer verilmesinin daha iyi olacağı ifade edilmiştir. Bazı rehberler bu değerlendirmeyi TR olarak yaptıklarını ancak turist olarak ziyaret edenlerin müzeden etkilenip beğeneceğini de eklemiştir. Ayrıca sahneler arasındaki geçişler (baloncuklar, köpükler) çok fazla bulunmuştur. Diğer önemli bir husus giriş ücretidir, TR'lerin yarısı müze giriş ücretini oldukça yüksek olarak değerlendirmiş ve Efes Antik Kenti'nin giriş ücretinden fazla oluşunu da yanlış bir uygulama olarak değerlendirmiştir. TR'lerin bazıları müzenin lokasyonu eleştirmiştir, yer olarak Efes Antik Kenti içinde değil de ya Selçuk'ta ya da Artemis Tapınak alanında bir yerde olmasının daha doğru olacağı belirtilmiştir.

Dikkat çeken önemli bir konu da müzenin sağlık açısından uygunluk durumudur. Bazı TR'ler müzenin sağlık açısından herkese uygun olmadığını özellikle küçük yaştaki çocuklar, klostrifobisi,

epilepsisi, travmatik geçmişi ve tansiyon sorunu olanlar için ciddi sağlık sorunlar yaratabileceğini belirtmiştir. Müzenin üç salonunda da ayakta duruluyor olması da bir sorun olarak değerlendirilmiştir. Hem görsellerin baş döndürücü etkileyciliği, hem sağlık açısından hem de ziyaretçilerin daha fazla yorulmaması için oturma alanlarının olması gerekliliği savunulmuştur. Diğer olumsuz olarak değerlendirilen durumlardan biri de müzede daha çok Artemis'e odaklanmasıdır, müzenin adının Efes Deneyim Müzesi olması ancak içerik ve isimin uyumsuz olduğu ifade edilmiştir. Bazı TR'ler süreyi kısa bulmuş, ancak özellikle zamanın çok kısıtlı olduğu gemi turlarını düşünülerek böyle bir sürenin belirlenmiş olma ihtimalini de eklemiştir.

*Öneriler:* TR'ler giriş ücretinde güncellenin yapılmasını gerekli görmektedir. Bu durum iki açıdan açıklanabilir. İlki daha uygun giriş ücreti ile daha fazla ziyaretçi çekilmesidir. Diğeri ise müzenin giriş ücretinin Efes Antik Kenti giriş ücretinden fazla olması yanlış bir uygulama olarak değerlendirilmesidir.

TR'lerin çoğunluğu müzeyi görsel açıdan etkileyici bulurken, bilgi açısından basit olarak değerlendirmiş ve içeriğe eklemelerin yapılması önermiştir. Özellikle kütüphane gibi başlıca mimari öğelere mutlaka yer verilmesi hususunda TR'ler neredeyse hem fikirdir. Bunlara ek Efes'in ünlü simalarına yer verilmesi de içeriği destekleyici bir unsur olarak sunulmuştur. Ayrıca bazı rehberler mesleki olarak değerlendirme yaptığını turistlerin kendileri kadar içeriği eleştirmeyeceğini hatta etkileneceğini de eklemiştir. Seslendirmelerin diğer dillerde de kimler tarafından yapıldığının bilgisinin ziyaretçilerle paylaşılmasının, ziyaretçiler üzerinde daha fazla etki yaratılması konusunda yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Sağlık açısından, ses ve görüntüden rahatsızlık duyabilecek gruplar için gerekli uyarıların yapılmasının önemi vurgulanmıştır. Müze ziyareti esnasında salonlarda oturum alanlarının bulunması bir eksiklik olarak değerlendirilmiş ve salonların yanlarına ya da bir ada gibi oturma alanların olmasının daha iyi olacağı belirtilmiştir. Özellikle Efes gezisinden sonra yorucu değil de dinlendirici bir deneyim olması açısından bu alanlara ihtiyaç duyulacağı düşünülmektedir.

Diğer önemli bir husus ise müzede verilen bilgilerin TR anlatımları ile tutarlı olmasıdır. Çelişkili ya da farklı bilgiler verilmesi hem müzeye karşı hem de TR'ye karşı güvensizlik yaratabileceği endişesi dile getirilmiştir. Müze yönetiminin Efes'in tanıtımını yapan TR'ler ile daha yakından ilişki içerisinde olmaları gerektiği belirtilmiştir. Karşılıklı işbirliğinin müzenin başarısını etkileyeceği düşünülmektedir. Müzenin ziyaret sonrası hatırlanabilir olması için de ziyaretçilere küçük hatıralık hediyelerin verilmesi önerisi sunulmuştur. Ayrıca içerik de Artemis'e odaklandığı için müzenin adının Artemis Deneyim Müzesi olması da TR'lerin sunduğu başka bir öneridir.

Araştırma sonuçlarına göre bir takım teorik ve uygulamaya yönelik çıkarımlar olabilir. İlk olarak araştırma ülkemizde oldukça yeni bir müze anlayışı olan deneyim müzeciliği literatürüne katkı sağlamaktadır. Ayrıca araştırma, konuyu TR'ler perspektifinden inceleyerek müze konusunda mesleki bir grup tarafından değerlendirmeyi ortaya koymaktadır. İkinci olarak araştırma, Efes Deneyim Müzesi'nin daha fazla ziyaretçi çekmesi için bir hizmet deneyimi tüketim mekanı olarak tanıtılmasına yönelik yönetsel çıkarımlara katkıda bulunmaktadır. Bu bulgu, müze yönetimine, ziyaretçilerin deneyimlerinin ve dolayısıyla ziyaretçi memnuniyetinin iyileştirilmesine yönelik değerli bilgiler sağlamaktadır. Bu açıdan TR'lerin müzeyi tanıtmaya uygulamaya yönelik bir çıkarımdır. Ayrıca TR'lerin sunmuş olduğu öneriler uygulamada müzeye daha fazla ziyaretçi çekme potansiyeli açısından pratik bir çıkarım olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmada bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, veriler yalnızca EDM'yi ziyaret eden TR'lerden toplanmış olduğundan, bu çalışmanın sonuçlarını diğer deneyim müzelerine genellemek zordur. Bu nedenle gelecekteki çalışmalarda çeşitli müzelerden veri toplanarak daha kapsamlı ve uygulanabilir sonuçların elde edilmesinden faydalanılabilir. Ayrıca araştırma ziyaret sonrasındaki değerlendirmeyi ele almaktadır. Ziyaret öncesi ve anı da gelecek araştırmalara dahil edilebilir. Araştırma için seçilen hedef kitle, ilgili diğer araştırmalara alan açsa da genellemelere izin vermemektedir. Bu nedenle gelecekteki araştırmalar ziyaretçi perspektifinden ve müze küratörleri perspektifinden konuyu ele alması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Accenture (2023, December 15). Accenture technology vision 2018. [https://www.accenture.com/t20180222T121502Z\\_w\\_/us-en/\\_acnmedia/Accenture/next-gen-7/tech-vision2018/pdf/Accenture-TechVision-2018-Exec-Summary.pdf](https://www.accenture.com/t20180222T121502Z_w_/us-en/_acnmedia/Accenture/next-gen-7/tech-vision2018/pdf/Accenture-TechVision-2018-Exec-Summary.pdf).
- Anand, K., Arya, V., Suresh, S., & Sharma, A. (2022). Quality dimensions of augmented reality-based mobile apps for smart-tourism and its impact on customer satisfaction & reuse intention, *Tourism Planning & Development*, 20(1), 1-24.
- Banfi, F., Pontisso, M., Paolillo, F. R., Roascio, S., Spallino, C., Stanga, C. (2023). Interactive and immersive digital representation for virtual museum: vr and ar for semantic enrichment of museo nazionale romano, antiquarium di lucrezia romana and antiquarium di villa dei quintili. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 12(2), 28.
- Bec, A., Moyle, B., Timms, K., Schaffer, V., Skavronskaya, L., & Little, C. (2019). Management of immersive heritage tourism experiences: a conceptual model, *Tourism Management*, 72, 117–120.
- Black, G. (2012). *The engaging museum : developing museums for visitor involvement*. Routledge.
- Bruno, F., Bruno, S., De Sensi, G., Luchi, M. L., Mancuso, S., & Muzzupappa, M. (2010). From 3D reconstruction to virtual reality: A complete methodology for digital archaeological exhibition. *Journal of Cultural Heritage*, 11(1), 42-49.
- Businesskorea(2023,October7).<https://www.businesskorea.co.kr/news/articleView.html?idxno=48957>, 07.10.2023.
- Casabatllo (2023, October 7). <https://www.casabatllo.es/en/online-tickets/visit-be-the-first>.
- Chang, K. E., Chang, C., T., Hou, H., T., Sung, Y. T., Chao, H., L., Lee, C., M., (2014). Development and behavioral pattern analysis of a mobile guide system with augmented reality for painting appreciation instruction in an art museum. *Computer Education* 71:185–197.
- Cranmer, E. E. (2017). *Developing an Augmented Reality Business Model for Cultural Heritage Tourism: The Case of Geevor Museum*, (Dissertation), (Published Doctoral Thesis), Department of Operations, Technology, Events and Hospitality Management The Manchester Metropolitan University.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publication.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2017). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th Edition, Sage, Newbury Park.
- Dağ, K., Çavuşoğlu, S., & Durmaz, Y. (2023). The effect of immersive experience, user engagement and perceived authenticity on place satisfaction in the context of augmented reality. *Library Hi Tech*.
- Damala, A., Schuchert, T., Rodriguez, I., Moragues, J., Gilleade, K., & Stojanovic, N. (2013). Exploring the affective museum visiting experience: adaptive augmented reality (a<sup>2</sup>r) and cultural heritage. *International Journal of Heritage in the Digital Era*, 2(1), 117-142.
- Damala, A., & Marchal, I. & Houlier, P. (2007). *Merging augmented reality based features in mobile multimedia museum guides*. In: Proceedings of the XXI International Symposium CIPA 2007. CIPA, GRC, pp. 259-264.
- Edmonds, E., Muller, L., & Connell, M. (2006). On creative engagement. *Visual Communication*, 5(3), 307-322.



- Efes Deneyim Müzesi Yönetimi (2023, Kasım 11). <https://www.demmuseums.com/tr/muzeler/efes-deneyim-muzesi>.
- Esen, O., & Atay, H. (2023). Otel işletmelerinde çalışanların iş yaşam kalitesini etkileyen boyutlar: Kuşadası örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 15(4), 2823–2845.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1992). *The museum experience*. Whalesback Books.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2012). *The museum experience revisited*. Walnut Creek: Routledge.
- Fritz, F., Susperregui, A., & Linaza M. T. (2005). *Enhancing cultural tourism experiences with augmented reality technologies*, The 6th International Symposium on Virtual Reality, Archaeology and Cultural Heritage VAST: 1-6.
- Gosling, M., Silva, J., Mendes, J., Coelho, M., Brener, I. (2016). Experiência turística em museus: percepções de gestores e visitantes, *Tourism & Management Studies*, 12(2), 107-116.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.
- Guttentag, D. A. (2010). Virtual reality: Applications and implications for tourism. *Tourism Management*, 31(5): 637-651.
- He, Z., Wu, L.L., & Li, X. (2018). When art meets tech: The role of augmented reality in enhancing museum experiences and purchase intentions. *Tourism Management* 68, 127-139.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Blackwell Science Ltd.
- Hosany, S., & Witham, M. (2009). Dimenasiions of cruisers' experiences, satisfaction and intention to recommend. *Journal of Travel Research*, 49(3), 351-364.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Jones ve Bartlett Learning.
- Hughes, K., Moscardo, G. (2017). Connecting with new audiences: exploring the impact of mobile communication devices on the experiences of young adults in museums. *Visitor Studies* 20 (1) 33-55.
- Hyun M.Y., Lee S., Hu C. (2009). Mobile-mediated virtual experience in tourism: concept, typology and applications. *Journal of Vacation Marketing*, 15 (2), 149-164.
- ICOM(2023,October8).<https://icom.museum/en/resources/standardsguidelines/museumdefinition/#:~:text=A%20museum%20is%20a%20not,museums%20foster%20diversity%20and%20sustainability>.
- Jung, T. H., Lee, H., Chung, N., & tom Dieck, M. C. (2018). Cross-cultural differences in adopting mobile augmented reality at cultural heritage tourism sites. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 30(3), 1621–1645.
- Jung, T., Dieck, T. M. C., Lee, H., & Chung, N. (2016). *Effects of virtual reality and augmented reality on visitor experiences in museum, in Inversini, A. ve Schegg, R. (eds), Information and Communication Technologies in Tourism*, Springer International Publishing.
- Jung, T., N. Chung, N., & Leue. M. C. (2015). The determinants of recommendations to use augmented reality technologies: The case of a Korean theme park. *Tourism Management*, 49, 75-86.
- Karaduman, H., Alan, Ü., Yiğit, E, Ö. (2022). Beyond "do not touch": the experience of a three-dimensional printed artifacts museum as an alternative to traditional museums for visitors who are blind and partially sighted. *Universal Access in the Information Society*. 19, 1-14.
- Kim, M. J., Hall, C. M. (2019). A hedonic motivation model in virtual reality tourism: comparing visitors and non-visitors. *International Journal of Information Management*. 46 236–249.

- Kirchberg, V., & Tröndle, M. (2015). The museum experience: Mapping the experience of fine art. Curator: *The Museum Journal*, 58(2), 169–193.
- Larsen, S. (2007). Aspects of a psychology of the tourist experience. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 7(1), 7-18
- Lee, H., Jung, T. H., tom Dieck, M. C., & Chung, N. (2020). Experiencing immersive virtual reality in museums. *Information and Management*, 57(5), 103229.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE, Thousand Oaks, 289-331.
- Louvre (2023, October 6). Mona Lisa: Beyond the Glass, Louvre, Paris. <https://www.louvre.fr/en/what-s-on/life-at-the-museum/the-mona-lisa-in-virtual-reality-in-your-own-home>.
- Lu, S. E., Moyle, B, Reid, S., Yang, E., Liu, B. (2023). Technology and museum visitor experiences: a four stage model of evolution. *Information Technology & Tourism* 25 (2), 151–174.
- Macdonald, S. (2006). *A companion to museum studies*. Blackwell Publishing, Malden.
- Manchesterartgallery (2023, October 7). <https://manchesterartgallery.org/virtually-there>.
- Marques, D. Costello, R. (2015). Skin & bones: An artistic repair of a science exhibition by a mobile app. *MIDAS*, 5, 1-19.
- McCall, V., Gray, C. (2014). Museums and the “new museology”: theory, practice and organisational change. *Museum Management and Curatorship*, (1990) 29, 1.
- Muséum National d’Histoire Naturelle, Paris. (2023, October 5). <https://www.jardindesplantesdeparis.fr/fr/revivre-les-animaux-disparus-en-realite-augmentee>.
- National Museum of Singapore (2023, October 5). <https://www.nhb.gov.sg/nationalmuseum/our-exhibitions/exhibition-list/story-of-the-forest#>.
- Ncert.nic.in (2023,October 9). <https://ncert.nic.in/textbook/pdf/keip102.pdf>.
- Nisi, V., Dionisio, M., Barreto, M., Nunes, N. (2018). A mixed reality neighborhood tour: understanding visitor experience and perceptions. *Entertainment Computing*, 27, 89–100.
- Park, D., Nam, T-J., Shi, C-K.. (2006). Designing an immersive tour experience system for cultural tour sites. In: *CHI'06 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*, Montreal, QC, Canada, 22–27 April 2006, pp. 1193–1198.
- Patten, M. L., & Newhart, M. (2018). *Understanding research methods: An overview of the essentials*. New York: Routledge.
- Pine, B. J., & Gilmore, J. H. (1998). Welcome to the experience economy. *Harvard Business Review*, 76, 97-105.
- Pratisto ,E. K., & Thompson, N. & Potdar, V. (2022). Immersive technologies for tourism: a systematic review, *Information Technology & Tourism*, Springer, 24(2), 181-219.
- Recupero, A., Talamo, A., Triberti, S., & Modesti, C. (2019). Bridging museum mission to visitors’ experience: activity, meanings, interactions, technology. *Frontiers in Psychology*. 10, 2092.
- Savenije, G. M., & de Bruijn, P. (2017). Historical empathy in a museum: uniting contextualisation and emotional engagement. *International Journal of Heritage Studies*, 23(9), 832–845.
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses In Aids Care*, 13 (4), 84-86.
- Sheng, C.-W., & Chen, M.-C. (2012). A study of experience expectations of museum visitors. *Tourism Management*, 33, 53-60.

- Slak, V.N., Mura, P. (2023). Art and tourism—a systematic review of the literature. *Tourism Review* 78, 1.
- Spadoni, E., Porro, S., Bordegoni, M., Arosio, I., Barbalini, L., Carulli, M. (2022). Augmented reality to engage visitors of science museums through interactive experiences. *Heritage* 5, 1370–1394.
- Sylaiou, S., Mania, K., White, M., & Karoulis, A. (2010). Exploring the relationship between presence and enjoyment in a virtual museum. *International Journal of Human-Computer Studies*, 68, 243–253.
- Tekindal, M., & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153- 182.
- Tobin, G. A., & Begley, C. M. (2004). Methodological rigour within a qualitative framework. *Journal of Advanced Nursing*, 48, 388–396.
- Trunfio, M., Lucia, M. D., Campana, S., & Magnelli, A. (2022). Innovating the cultural heritage museum service model through virtual reality and augmented reality: the effects on the overall visitor experience and satisfaction. *Journal of Heritage Tourism*, 17(1), s. 1-19.
- Vergo, P. (1989). *The new museology*. Reaktion Books.
- Victorian & Albert Museum (2023, October 5). Curious Alice: The VR experience, London. Available <https://www.vam.ac.uk/exhibitions/alice-curiouser-and-curiouser>.
- Williams, C. (2007). Research Methods. *Journal of Business & Economic Research*, 5, 65-72.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, X., & Hu, J. (2022). A study on the learning experience of visitors of digital museums in STEAM education: From the perspective of visitors' visual evaluation. *Frontiers in Psychology*, 13:994693.

### Extended Abstract

In the tourism sector, integrating modern technology has become essential for maintaining competitiveness and enhancing the attractiveness of destinations. Virtual reality (VR) and augmented reality (AR) have emerged as transformative technologies increasingly used in public spaces, such as historical sites, cultural heritage destinations, and museums, to offer immersive and memorable tourist experiences. These technologies also support destinations in achieving their goals, including visitor engagement and heritage preservation. Given the growing influence of technology on museums and visitor experiences, research in this area has expanded significantly. The Ephesus Experience Museum, located within the Ancient City of Ephesus in Selçuk, Izmir, is a pioneering example of an experiential museum in Türkiye that leverages VR and AR technologies. This innovative concept represents a new approach to museum experiences in the country. Evaluating visitor experiences at such institutions is critical for understanding museum satisfaction and assessing their success. This study aims to explore the experiences of tourist guides (TGs) who visited the Ephesus Experience Museum. TGs play a unique role as mediators between museums and visitors, providing information and interpretation that enhance visitors' understanding of new products and services. For this reason, TGs were selected as the study group. The study employed a qualitative research design, collecting data through semi-structured interviews. Content analysis was used to analyze the data, leading to the identification of four main themes: motivation, positive aspects, negative aspects, and suggestions. TGs reported visiting the museum for two primary reasons: professional interest and personal curiosity. This finding aligns with the works of Pine and Gilmore (1998) and Hosany and Witham (2009), which emphasize the dual motivations of professional growth and personal engagement in tourism-related contexts. Under the theme of positive aspects, 10 sub-themes emerged. TGs highlighted specific scenes within the museum as the most impressive elements, with the depiction of entering the ancient city from the port receiving the highest praise. Other key positive aspects included the integration of advanced technology, the quality of the cafeteria, and the overall atmosphere of the museum. TGs also noted that the museum has the potential to contribute to

the preservation of the Ancient City of Ephesus in the long term. By distributing visitor density on crowded days, the museum can prevent damage to valuable historical monuments, a conclusion supported by previous studies (Bec et al., 2019; Jung et al., 2016). Additionally, the museum is perceived as a complementary experience to the Ancient City of Ephesus, offering an alternative for visitors in adverse weather conditions or those with physical limitations, such as the elderly, families with children, and individuals with disabilities. It is also seen as an attractive option for repeat visitors to the ancient city. Six sub-themes were identified under the theme of negative aspects. Key concerns included content, entrance fees, and health-related issues. The most frequently cited criticism was the limited scope of the museum's content, which omits major structures of Ephesus such as the Celsus Library and the Temple of Hadrian. TGs also expressed dissatisfaction with the entrance fee, with half describing it as excessively high, particularly since it exceeds the fee for entering the Ancient City of Ephesus. Health-related concerns were another prominent issue. TGs noted that certain visuals and atmospheres in the museum might not be suitable for all visitors, potentially causing problems for young children, individuals with claustrophobia, epilepsy, traumatic experiences, or blood pressure issues. The absence of seating areas in the museum was also highlighted as a drawback, as visitors must remain standing throughout the experience. Further critiques included the museum's focus on Artemis, which some TGs felt was inconsistent with the museum's name, "Ephesus Experience Museum." Additionally, some TGs suggested that the museum's location within the Ancient City of Ephesus might not be ideal, proposing alternative locations such as Selçuk or the Artemis Temple area. Based on their experiences, TGs provided numerous suggestions for addressing the museum's shortcomings and enhancing its appeal, grouped into 11 sub-themes. The most emphasized areas for improvement were entrance fees, content, and health considerations. TGs recommended revising the entrance fee to make the museum more accessible to a broader audience. They argued that the current fee structure, which is higher than that of the Ancient City of Ephesus, may deter potential visitors. While most TGs found the museum visually impressive, they suggested enriching the content by including major architectural landmarks such as the Celsus Library and incorporating notable historical figures associated with Ephesus. Additionally, TGs proposed sharing information about the voice actors who dubbed the museum's audio content in 16 languages, which could enhance visitor engagement. In terms of health considerations, TGs emphasized the importance of providing clear warnings for groups who might be sensitive to the museum's visuals and sounds. They also suggested adding seating areas to accommodate visitors who might find the experience physically taxing. TGs stressed the need for consistency between the information provided in the museum and their own narratives. Discrepancies could undermine trust in both the museum and the TGs. Strengthening the relationship between museum management and TGs was also recommended, as mutual cooperation could enhance the museum's success. To make the museum experience more memorable, TGs suggested offering small souvenir gifts to visitors. Some also proposed renaming the museum "Artemis Experience Museum" to better align with its content. Despite some criticisms, TGs generally reported positive impressions of the museum and offered constructive suggestions for its development. The findings of this study have both theoretical and practical implications. Theoretically, the research contributes to the literature on experiential museums, a relatively new concept in Türkiye. Practically, the study provides valuable insights for museum management to improve visitor experiences and satisfaction. Additionally, TGs play a crucial role in promoting the museum, further enhancing its visibility and appeal. The study has some limitations, as data were collected solely from TGs who visited the Ephesus Experience Museum. Therefore, the results may not be generalizable to other experiential museums. Future research could address this limitation by collecting data from various museums to produce more comprehensive and applicable findings. It is also recommended that future studies explore the perspectives of other stakeholders, including general visitors and museum curators, to gain a more holistic understanding of experiential museum experiences.

**Kırsal Turizm Kapsamında Festival Turizmi: Ayaş Geleneksel Dut,  
Tarihi Evler ve El Sanatları Festivalinin Swot Analiz Yöntemi  
Kullanılarak Değerlendirilmesi**

Festival Tourism Within the Scope of Rural Tourism: Evaluation of The Ayaş  
Traditional Mulberry, Historic Houses, and Handicrafts Festival Using the  
SWOT Analysis Method

Merve ZAYIM\*

**Makale Bilgisi**

Geliş Tarihi: 04.04.2024  
Kabul Tarihi: 10.08.2024

Doi:  
10.20296/tsadergisi.1464825

**Anahtar Sözcükler:**

*Kırsal Kalkınma  
Kırsal Turizm  
Festival Turizmi  
Ayaş Dutu*

**ÖZET**

Alternatif turizm faaliyetleri özellikle son dönemlerde oldukça çeşitlenmiş ve farklı alternatif turizm türleri ortaya çıkmıştır. Temelde deniz, kum, güneş üçlüsü üzerinden gerçekleştirilen yoğun turizm faaliyetleri, insanların isteklerinin ve beklentilerinin değişmesi ile birlikte farklılaşmaya başlamıştır. Bu alternatif turizm türlerinden biri olan kırsal turizm faaliyetleri kırsal kalkınmaya da destek vermektedir. Doğal ortamı ile ön plana çıkan çekiciliklere, geleneksel ve kültürel faaliyetlerin de eklenmesi ile kırsal turizm kapsamında çok çeşitli türler ortaya çıkmaktadır. Çalışmada kırsal turizm faaliyetlerine bir örnek olarak Ayaş'ta gerçekleşen "Ayaş Geleneksel Dut, Tarihi Evler ve El Sanatları Festivali" incelenecektir. 2021 yılında Coğrafi İşaret de alan Ayaş Dut'u bölge için oldukça önemli bir geçim kaynağı olmakta ve bunun kırsal kalkınma açısından turizmde kullanımı, sürdürülebilirliğini de sağlamaktadır. Bu çalışma ile bölge halkı için önemli bir ekonomik parametre olan festival turizminin değerini ortaya koymak ve yapılacak öneriler ile mevcut durumun daha da iyileşmesine olanak sağlaması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmamız, bölge için mevcutta ve gelecekte uygulanması planlanan kırsal kalkınma girişimleri için bir rehber niteliğinde olabilecektir.

**Article Information**

Submission: 04.04.2024  
Acceptance: 10.08.2024

Doi:  
10.20296/tsadergisi.1464825

**Key Words:**

*Rural Development  
Rural Tourism  
Festival Tourism  
Ayaş Mullbery*

**ABSTRACT**

Alternative tourism activities have diversified significantly in recent times, leading to the emergence of various types of alternative tourism. Traditional tourism activities focused on the trio of sea, sand, and sun have begun to change as people's desires and expectations evolve. One of these alternative tourism types is rural tourism, which also supports rural development. By combining natural attractions with traditional and cultural activities, rural tourism encompasses a wide range of types. This study will examine the "Ayaş Traditional Mulberry, Historic Houses, and Handicrafts Festival" as an example of rural tourism activities. The Ayaş Mulberry, which received a geographical indication in 2021, is a significant source of income, for the region and its use in tourism contributes to its sustainability and supports rural development. This study aims to emphasize the significance of festival tourism as a vital economic factor for the local community and to offer recommendations for further enhancing the current conditions. In this way, our study can serve as a guide for current and future rural development initiatives planned for the region.

**Atf İçin**

Zayım, M. (2024). Kırsal turizm kapsamında festival turizmi: Ayaş geleneksel dut, tarihi evler ve el sanatları festivalinin swot analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 664-686. doi: 10.20296/tsadergisi.1464825

\* Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, mervez@istanbul.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2191-1957>

## GİRİŞ

İnsan doğası gereği çevresinde meydana gelen doğal ve beşerî her türlü olayı, olgu ve nesnelere gözlemleme ve öğrenme isteğinde olabilmektedir. Zaman içinde değişiklik gösterebilen bu faaliyetlerle birlikte turizm faaliyetleri de değişme ve gelişme göstermiştir. Alternatif turizm kavramı kitle turizm faaliyetlerine karşıt bir yaklaşım olarak 1960'lı yıllardan itibaren kullanılmaya başlamıştır (Isaac, 2010: 24). Nitekim yeryüzünün birçok alanında gerçekleştirilen turizm faaliyetlerine kaynaklık eden çok çeşitli mekanlar bulunmaktadır. Günümüzde insanlar teknolojik gelişmelere bağlı olarak kitle iletişim araçlarını ve internet teknolojilerini kullanarak yeni destinasyonlar bulmaktadır (Ercan, 2021: 144). Bu sayede aslında daha önce varlığından haberdar olmadıkları yerleri ve kültürleri de öğrenmiş olmaktadır. Ulaşım konusunda yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte turizmin temel parametrelerinden biri olan ulaşılabilirlik konusunda önemli bir ilerleme kaydedilmiştir. Turistler için; yeni yerler görmek, keşfetmek, farklı kültürlere daha kolay ulaşabilir olmak önemli bir çekici unsuru oluşturmuştur.

Son zamanlarda insanların genel turizm anlayışının değişmesine bağlı olarak alternatif turizm türlerinde çeşitlilik yaşanmaktadır. Bu çeşitlilikle birlikte genel turizm anlayışında olduğu gibi insanları sadece yaz mevsimine bağlı olmadan hareket etmelerine, turizm faaliyetlerinin tüm yıla yayılmasına olanak tanımıştır. Bu sayede turizm gelirleri de tüm yıla yayılmakta ve ekonomik getirisi de artmaktadır. Alternatif turizm faaliyetleri ile çeşitlenen turizm türleri sayesinde ekonomik gelir de artmıştır. Hatta ülkemizde ve dünyada bazı yerler alternatif turizm türleri ile birlikte marka değer kazanarak uluslararası platformda ün kazanmıştır. Ülkemizde Seferihisar, Fethiye, Antalya, Bodrum, Efes; dünyada Roma, Paris, Prag, Floransa bunlara örnek olarak gösterilebilmektedir. Kırsal alanlar sahip oldukları doğal güzellikleriyle ülkemizde sürdürülebilir turizmin geliştirilmesi gereken önemli coğrafi lokasyonlarından birini oluşturmaktadır. Bu turizm türü sayesinde kırsal alanların iktisadi bakımdan kalkınma sürecine katkı sağlarken diğer yandan sosyo-kültürel değerlerin korunarak gelecek nesillere sağlıklı bir şekilde aktarılmasını da sağlamaktadır (Akbaş ve Koday, 2020: 1921).

Kırsal turizm; kırsal alanlarda ortaya çıkan, yaşamı çeşitli yollarla deneyimlemek isteyen, doğa ile daha yakın olmak isteyenlerinin gerçekleşmesine imkân veren ve bu faaliyette bulunacak turistlerin istek ve arzularına cevap vermektedir. Kırsal turizm dünya çapında daha çok gelişmemiş veya gelişmekte olan ulusal ekonomilerin tercih ettikleri bir ekonomik faaliyettir (Gürdoğan ve Tetik, 2016: 96). Son yıllarda insanlar tatillerini doğa ile iç içe geçirme eğiliminde olmakta ve farklı arayış içine girmektedirler (Akova, 2000: 71).

Kırsal turizm faaliyetleri arasında sayılabilecek olan festival turizmi, hem yerel hem de bölgesel alanda oldukça önemlidir. Festival kelimesi, Latince “festa” kelimesinden gelmektedir ve 1200'lü yılların başında kullanıma girmiştir. Bir bölgede her yıl belli aralıklarla kutlanan ve bölge halkı tarafından neredeyse geleneğe dönüştürülmüş etkinliklerin bütününe festival denilmektedir (Kamuran Aydoğdu, 2022: 42). Soyut ve somut eserlerin tanıtılması ve turizm içinde bir kaynak olması sebebiyle korunma bilincinin daha çok gelişmesini de sağlayarak nesilden nesile aktarımında kolaylık sağlamaktadır. Elbette bu koruma kullanma dengesi tam olarak gözetilmeyip yoğun kullanım sonrası yıpranmalar da olabileceği unutulmamalıdır. Bu bağlamda bölgede yaşayan insanların bu konuda farkındalığının yüksek olması son derece hayati önem taşımaktadır.

Kırsal turizm türlerinden biri olan festival turizmi özellikle kırsal alanlarda kalkınmaya destek verdiği gibi kültürel değerlerin tanıtılması, korunması ve aktarımı konusunda da büyük katkı sağlamaktadır.

### *Literatür*

Çeşitli araştırmacılar farklı zamanlarda kırsal turizm, kırsal kalkınma üzerine çalışmalar yapmışlardır. Kırsal kalkınma ve kırsal turizm konuları özellikle son yıllarda ele alınan konuların başında gelmekte ve değişen insan tercihlerinin bir sonucu olarak alternatif bir yaklaşım geliştirmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalardan bazıları; Soykan tarafından 1999 yılında yapılan bir çalışmada doğal çevre ile kırsal kültürün buluşması olarak kırsal turizm kavramı ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır (Soykan, 1999). Bakırcı 2003 yılında yaptığı bir çalışmada Türkiye’de kırsal alanları ele alarak ayrıntılı bir çalışma ile kırsal kalkınma yaklaşımlarını da ele alarak mevcut kırsal

alan kullanımı ve gelecekteki durumu hakkında değerlendirmeler yapmıştır (Bakırcı, 2003). Emekli ve Baykal tarafından 2010 yılında yapılan bir çalışmada kırsal halkın kırsal turizme olan bakış açısı ele alınarak kırsal turizme halkın tepkisi ortaya konmuştur (Emekli ve Baykal, 2010). Bakırcı 2012'de ele aldığı çalışmasında da bunun bir örneğine rastlamak mümkündür. Yaylalar özelinde yapılan bu çalışmada kırsal alanlardaki turizm faaliyetlerinin ekonomik katkısı üzerinde durulmaktadır (Bakırcı, 2012). Somuncu ve Ceylan tarafından 2015 yılında yapılan bir çalışmada da Doğu Karadeniz Bölgesi kırsal alanlarında halk müziği, yerel danslar ve yayla festivalleri ele alınarak bölge halkı için önemine ve kapasitesinin üzerinde bir durum ile de tehlikelerine karşı açık olacağı belirtilmiştir (Somuncu ve Ceylan, 2015). Mansuroğlu ve Dağ tarafından yine 2015 yılında yapılan bir çalışmada Bingöl ilinin peyzaj potansiyelinin kırsal turizm olanakları incelenerek SWOT analizi ile değerlendirme yapılmıştır. Mevcut durum ve potansiyeli üzerinde durularak sürdürülebilir bir anlayışla kırsal kalkınmaya katkı sağlanacağı ortaya konmuştur (Mansuroğlu ve Dağ, 2015). Pollukçu ve Cesur'un 2017 yılında yaptıkları bir çalışmada ise Ayaş kırsal turizminin önemini ele almışlardır (Pollukçu ve Cesur, 2017). Gülçubuk 2018'de yaptığı bir çalışmada Dünya'da ve Türkiye'deki kırsal kalkınma dinamiklerini inceleyerek bunu Ayaş üzerinden çıkarım yaparak aktarmıştır (Gülçubuk, 2018). Tuncer ve Bakırcı tarafından 2021 yılında yapılan çalışmada ise entegre kırsal turizm analizi yapılarak sürdürülebilir bir anlayışla neler yapılması gerektiği ele alınmıştır (Tuncer ve Bakırcı, 2021). Kataya tarafından 2021 yılında ele alınan bir başka çalışmada ise kırsal turizm ve kırsal alanların kalkınması açısından değerlendirilmiştir. Kırsal turizmin kırsal çevreyi koruyarak sürdürülebilir bir bakış açısı ile ele alınması gerektiği aktarılmıştır (Kataya, 2021). Bilge tarafından 2024 yılında ele alınan bir çalışmada ise, kırsal turizmin sürdürülebilir kalkınmaya etkisi üzerinde araştırma yapılmıştır. Türkiye'nin zengin kırsal kaynakların bulunmasına rağmen turizm sektörünün ülke genelinde orantısız dağılmış olması ve bunun getirdiği sorunlar üzerinde durulmuştur (Bilge, 2024). Mutdoğan ve Öktem tarafından 2024 yılında yapılan çalışmada, sürdürülebilir kalkınma açısından turizm olanaklarının geliştirilmesi üzerine bir araştırma yapılarak Kuşadası örneği üzerinde durulmuştur. Burada Kuşadası'nda turizm faaliyetlerinin geliştirilmesi için önerilerde bulunularak mevcut festival turizm aktiviteler de ele alınmıştır (Mutdoğan ve Öktem, 2024).

Ülkemizin başkentinin ilçelerinden biri olan Ayaş'ta 2003 yılı itibari ile her yıl kutlanan Ayaş Geleneksel Dut, Tarihi Evler ve El Sanatları Festivali çalışma konusunun temelini oluşturmaktadır. Bu festival Ayaş'ta yapılan tek festival olmamakla birlikte Ayaş Domates, Tarihi Evleri ve Kültür Festivali de yapılmaktadır. İlçede sağlık turizm faaliyetleri açısından termal, kaplıca ve içmeler de yer almaktadır. Ayrıca Ayaş'ta el sanatları alanında da kültürel olarak ilgi çekici birçok ürün ve zanaatkarlık da bulunmaktadır. Bununla birlikte gastronomi turizmi faaliyetleri çerçevesinde ele alınabilecek yöresel yemek kültürü de son derece gelişmiştir.

### ***Amaç ve Yöntem***

Araştırmada ilk olarak kırsal turizm kavramının incelenerek literatür taraması yapılarak Ayaş ilçesinin genel özellikleri ve kırsal turizm potansiyeli belirlenmiş, ikinci aşamada bu potansiyelin en uygun şekilde ele alınabilmesi için SWOT analizi ile kaynaklar değerlendirilmiştir. SWOT ölçütlerinin belirlenmesi ile SWOT matrisi kullanılarak ölçütler birbirleriyle ilişkilendirilerek irdelenmiştir. Bu sayede, ilçenin mevcut durumu ve kaynaklarının ortaya konulup, zayıf ya da tehdit edici unsurların olup olmadığı tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu analizin kullanılmasındaki amaç; iç ve dış etkenleri de dikkate alarak, mevcut güçlü yönler ve fırsatlardan en üst düzeyde yararlanılarak, tehditlerin ve zayıf yönlerin etkisini de en aza indirecek plan ve stratejiler geliştirmektir. Bu yöntem ile mevcut durum ve özellikleri göz önünde bulundurularak, geleceğe yönelik bir analiz yapılmakta ve bu ölçütlere bağlı olarak yapılan analizlerin irdelenmesi ile bölge ve kırsal turizm hakkında kapsamlı bir bakış açısı geliştirilebilmektedir.

### ***Kırsal Kalkınma***

Kalkınma, bulunulan durum veya bir önceki konumdan hareket ederek, sürekli bir değişim halinde olmayı hedef edinen dinamik ve değişken bir kavramdır (Tolunay ve Akyol, 2006: 116). Kalkınma, ülkelerin özellikle belirli bir refah seviyesine çıkmaları konusunda özenle üzerinde durdukları bir konu olmuştur. Kalkınma ile birlikte var olan potansiyellerini değerlendirilebilecek bunları

çoğunlukla ekonomik bir faydaya dönüştürecek ya da yeni potansiyeller meydana getirerek bu anlamda çeşitlilik sağlayacaktır. Kalkınmanın ekonomik girdisinin yanı sıra mevcut kaynakların korunmasının öneminin de anlaşılacağı unutulmamalıdır. Kalkınma konusu farklı alanlara da sirayet ederek çeşitli anlam ve tanımlamalar almıştır. Bunların hemen hepsinin temelinde gelişmişlik seviyesini ve ekonomik refah seviyesini arttırmak vardır. Buradan yola çıkarak özellikle şehirleşme hareketleri ile birlikte kırsal alanlarda meydana gelen boşluğun giderilmesi ve yeniden canlandırılması söz konusu olmuştur. Kırsal kalkınmayı genel itibariyle, insan yaşamını olumsuz etkileyen kırsal çevre şartlarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalardır, şeklinde tanımlamak mümkündür (Tolunay ve Akyol, 2006: 121). Kalkınma konusunun kırsal alanlarda ele alınması ise, özellikle kırsal alanlardan şehirlere yönelik göç faaliyetlerinin doyma noktasına gelmesi ile birlikte ortaya çıktığı söylenebilir. Nitekim herhangi bir kırsal alanda yaşanan tarımsal üretimdeki verim düşüklüğü, göç, yoksulluk, toprak kirlenmesi, tarım alanlarının bölünmesi gibi sorunlar, sadece orada yaşayanları ilgilendirmekten çıkmış ve bütün ülkeyi hatta birçok ülkeyi etkileyen bir durum haline gelmiştir. Bu nedenle dünyada önemli ve büyük kuruluşlar tarafından (Birleşmiş Milletler, Dünya Bankası, Avrupa Birliği gibi) kırsal kalkınma olgusuna daha çok kaynak, bilgi, çalışma imkanı ve zaman ayırmaya başlamışlardır (Akova, 2016: 299). Bu nedenle özellikle son yıllarda bu konudaki yapılan araştırma ve çalışmalar artmış, yeni çözümler olasılıkları bulunmaya çalışılmıştır. Bu alanlarda kırsal kalkınmanın sağlanarak özellikle buralarda yaşanan yoğun göç hareketlerinin önüne geçmek ve tarım faaliyetlerine alternatif ekonomik faaliyetler oluşturularak insanların buralarda kalmalarını sağlamak temel hedeflerin başında gelmektedir. Son yıllarda yaşanan yoğun şehirleşme faaliyetlerinin sonucunda insanlar kırsal alanlara yönelmek istemekte ve tersine göç hareketi ortaya çıkmaktadır. Bu sayede buralarda ekonomik faaliyetlerin çeşitlenmesi hususunda daha kalıcı adımlar atılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında kırsal turizm bu alternatif ekonomik faaliyetlerin başında gelmektedir. Nitekim kırsal turizmin kırsal kalkınmanın temel araçlarından biri olarak kabul görmesi, bu alana daha fazla ilgi gösterilmesine, önemli yatırımlar yapılmasına, çeşitli araştırma ve projeler kapsamına alınmasına zemin hazırlamaktadır (Bakırcı, 2019: 304). Turizm faaliyetlerine verilen önem kalkınma planlarında da kendini göstermiştir. Ülkemizde kırsal turizme yönelik politikalar açısından 1985-1989 yıllarını kapsayan Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'ndan itibaren kalkınma planlarında doğal, tarihi, arkeolojik, kültürel varlıkların korunması ve turizmin mevsimlik ve coğrafi dağılımını iyileştirilmesi ve dış pazarlarda değişen tüketici tercihleri dikkate alınarak kış, av ve su sporları, festival, sağlık, termal ve gençlik turizmi gibi alternatif turizm gizilgücünün değerlendirilmesi gibi kırsal turizmle ilişkilendirilebilecek politikalara rastlanmak mümkündür (Akova, 2016: 340). Bu durum turizm sektörüne verilen önemin de git gide arttığını göstermektedir. Özellikle 1980'li yıllardan sonra turizm sektöründe yaşanan gelişme ve artan eğilimler bunu kanıtlamaktadır.

### ***Kırsal Turizm***

Kırsal alan kavramı irdelendiğinde; kırsal kavramının yabancı dillerdeki karşılıklarına bakıldığında ilk bakışta “köy” kavramı ile özdeşleştirildiği düşünülse de gerçekte “kent” kelimesinin zıt anlamlısı olarak karşımıza çıkmaktadır. İngilizce “rural” olarak belirtilen kırsal kavramı, genellikle “köy”e ait bir anlam yaratmakla birlikte; Türkçede “şehir” kelimesinin, İngilizcede ise “urban” kelimesinin karşıt anlamlısı olarak kullanılmaktadır. Kırsal alanların, ekonomisinin genel itibariyle tarıma dayalı olduğu, yüz yüze ilişkilerin daha yaygın olarak yaşandığı, işbirliği ve uzmanlaşmanın sınırlı ölçülerde geliştiği mekânlarda yaşayan insan topluluklarını içermektedir, şeklinde bir tanımını yapmak mümkün olacaktır. Ancak kırsal alanların durumu gelişmiş olan veya gelişmekte olan ülkelere birbirinden farklı olmaktadır. Burada bahsi geçen alanlar gelişmekte olan ülkelere ait bir tanımlamayı içermektedir (Akova, 2016: 299, 300).

Kırsal kalkınma konusunda önemli bir parametre olan kırsal turizm, doğal ortamlarda dinlenmek, eğlenmek, keşfetmek ve farklı kültürlerle bir arada olmak amacıyla kırsal bir yerleşmeye giderek konaklamak ve/veya o yöreye özgü etkinlikleri izlemek, öğrenmekle gerçekleşen turizm faaliyetlerinin bütünü olarak tanımlamak mümkündür (Soykan, 1999: 68-70). Kırsal turizm türleri arasında bulunan festivaller, etkinlikler, kırsal macera ve ekoturizm turları, kasaba veya köy merkezlerinde konaklama, doğada bulunma isteği ve çiftlik tatilleri şeklinde sıralanabilmektedir (Irshad, 2010: 5). “*Kırsal turizm, kırsal çekim yerinde yer alan veya sunulan doğal ve kültürel*



*güzellikler, faaliyetler ve diğer değerlerin birleşimiyle oluşan turizm şeklidir”* (Akova, 2016: 16). İnsanların bu turizm türüne ilgi duymasının sebeplerinin başında ekonomik, toplumsal ve kişisel nedenler gelmektedir. Ayrıca kırsal alanların sahip olduğu bazı kaynaklar da insanlar için çekici unsur oluşturmaktadır. Bu etkenler de birbirini tamamlamakta ancak kişisel özellikler ve ilgi alanları dolayısıyla zaman zaman biri diğerinden daha ağır basabilmektedir (Soykan; 1999: 69). Kırsal turizm faaliyetleri ile birlikte kırsal kalkınma konusuna olumlu etki yapabilmekte, yöre halkı açısından gelir elde edilebilmektedir. Özellikle şehirlere ya da farklı ülkelere yapılan göçler (özellikle ekonomik nedenlerle) azalmakta ve yeni istihdam alanları da yaratılmaktadır.

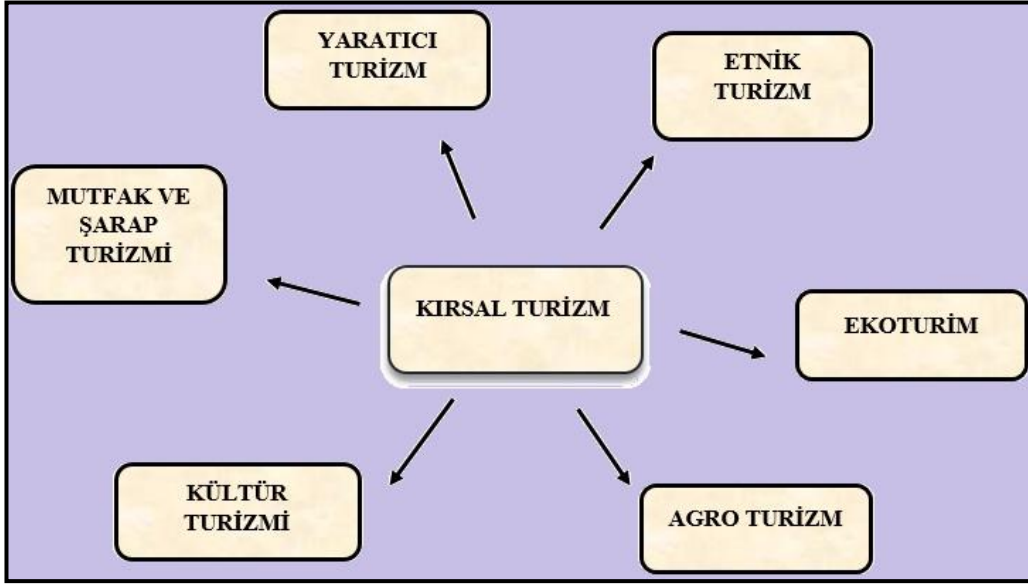
Kırsal turizm, bölgede yaşayan topluma ekonomik girdi sağlamakta özellikle kadının istihdamı açısından da önemli katkılar yapmaktadır. Kırsal alanlarda genellikle tarıma dayalı istihdam olanakları ve gelir kaynakları da kırsal turizm faaliyetleri ile birlikte, bölgeler arası kültürel ve sosyo-ekonomik dengesizliklerin azaltılması, özellikle de kırsal alanlarda yaşayan kadınların statüsünün iyileştirilmesi ve onlara istihdam sağlanması, kırsala özgü değerlerin korunması ve tanıtımına katkıda bulunması açısından kırsal kalkınma oldukça önem arz etmektedir (Akova, 2016: 340). Kırsal kalkınma, belirli bir bölgenin yerel kaynaklarının kullanımına ve yerel topluluğun bu bölgenin kalkınmasına yönelik kararlılığına odaklanmakta ve bu doğrultuda yaklaşım geliştirmektedir (Remoaldo, vd.; 2017: 505). Kırsal kalkınma sayesinde kırsaldan ulusal kalkınmaya uzanan bir gelişme katedilmektedir. Ekonomik girdinin yanı sıra marka değer olarak da işlenmektedir.

Kırsal turizm bir aile turizmi olarak aktarılabilir ve genellikle de orta gelir grubuna tatil yapma imkanı tanımaktadır. Bununla birlikte kültürünü koruma, sahiplenme bilincini uyandırması ile birlikte nesilden nesile aktarımında da önemli bir rol oynamaktadır. Kırsal turizm faaliyetlerinin olumsuz yönleri arasında sayılabilecek bazı unsurlar da yer almaktadır. Bunların başında; sosyo-kültürel baskılar, konaklama sorunu, dışarıdan gelen yatırımcılar, çevre ve gürültü kirliliği, aşırı ziyaretçi baskısı, araç trafik yoğunluğu gibi sorunlar gelmektedir (Emekli, vd.; 2007: 9, Ataya, 2021: 6). Kırsal alanların doğası gereği daha kırılabilir yapıda olmaları turizm faaliyetlerinin olumsuz etkilerinden daha çok etkilenebileceklerini düşündürmektedir (Robert ve Hall, 2001: 13). Ancak bu noktada koruma kullanma dengesi ön plana çıkmaktadır ve bu doğrultuda adımlar atılması gerekmektedir. Turizmin doğru ve planlı olarak hayata geçirildiğinde önemli bir marka ve ekonomik girdi olduğu unutulmamalıdır.

Kırsal turizm bileşenleri arasında en temel özellik faaliyetin kırsal alanda geçmesi kuralıdır. Nitekim bu turizm türünün ortaya çıkış nedenlerinin başında da şehir karmaşasından uzaklaşmak, dinlenmek vb. gibi hususlar gelmektedir. Bununla birlikte kırsal turizm çeşitleri de yine kırsal alanların potansiyeli ölçüsünde şekillenmektedir. Kırsal alanların doğal güzellikleri, tarihi zenginlikleri, geleneksel yapıları, yöresel ürünleri, somut ve soyut kültürel değerleri turizm kapsamında oldukça özel ve önemli bir kaynak teşkil etmektedir. Bu kaynakların ortaya çıkardığı farklı türler sayesinde turizm faaliyetlerinde çeşitlilik söz konusu olmaktadır.

Kırsal turizm kapsamında konaklama olanakları da diğer turizm sektörlerinin yapıldığı alanlara kıyasla daha kısa süreli konaklama yapılmaktadır. Kırsal turizm genel itibarıyla gününbirlik olarak veya konaklama süresi bakımında nispeten daha kısa olduğu turizm türüdür ve kırsal alanlarda konaklama süresi genellikle bir haftayı bulmamaktadır. Ancak kırsal turizme katılmak isteyenler arasında talep farklılıkları da söz konusu olabilmektedir (Balcı Akova, 2018: 113). Kırsal turizm kapsamında turizme söz konusu olan asıl kaynakların başında doğal ortam koşulları ve sakinlikleri gelmektedir. Son dönemlerde değişen turizm algısıyla birlikte günümüzde insanlar çoğunlukla yoğun şehir hayatından kaçarak sakin bir şekilde dinleneceği alanlar arayışına girmektedir. Bu sayede de ön plana çıkan kırsal turizm faaliyetleri bölge halkı için de kırsal kalkınmaya olanak sağlamaktadır. Bu kapsamda konaklama tercihleri de gidilen kırsal mekanların uzaklığı ya da yakınlığı ile ilişkili olabilmektedir.

Şekil 1: Kırsal Turizm Türleri



**Kaynak:** Corina, 2018: 350.

Kırsal turizm kapsamında uygulanan başlıca etkinlikleri sıralamak gerekirse; (Soykan, 1999) (Şekil 1):

- Tarımsal çiftliklerde veya köylerde; tarıma ve hayvancılığa dayalı etkinlikler (sebze, meyve, çiçek vb. ürünlerin toplanması, hayvan besleme, hayvansal ürünleri elde etme ve bunları değerlendirme (peynir-yoğurt, yün vb.- işlemleri)). Turistler, bu etkinlikleri izlemekte ya da bizzat katılmaktadırlar (Agroturizm olarak ifade edilebilmektedir).
- Yöresel el sanatlarıyla ilgili faaliyetler (dokumacılık, dikiş, nakış, örgü, seramik, bakır, demir, ağaç, cam işleri vb.) (Yaratıcı Turizm Faaliyetlerine örnek olarak gösterilebilmektedir).
- Müze, anıt gibi kültürel ve tarihi özellikteki alanları gezme, (Kültür turizmi faaliyetlerine örnek olarak ifade edilebilmektedir).
- Milli park, hayvanat bahçesi, doğal anıt, ilginç oluşumlar vb. yerleri ziyaret, (Ekoturizm faaliyetleri kapsamında değerlendirilebilir).
- Yakın çevre turları,
- Piknik,
- Sportif etkinlikler (balıkçılık, avcılık, binicilik, doğa yürüyüşü, bisiklet, voleybol, futbol vb.),
- Sanatsal etkinlikler (koleksiyon, resim yapma, fotoğraf çekme vb.),
- Folklorik faaliyetler (köy düğünü, halk oyunları vb.),
- Yöresel değerlerin öğretildiği kurslar (yemek, geleneksel el sanatları, müzik, halk dansı, spor, yerel üretim teknikleri, şifalı bitkiler vb.), (Mutfak ve Şarap Turizm faaliyetlerine örnek olarak gösterilebilmektedir).
- Bilimsel araştırma ve gözlemler,
- Festival, fuar, konser vb.,
- Kuş Gözlemi ve manzara seyri,
- Yaşlılar ve çocuklara yönelik etkinlikler vb.

### ***Festival Turizmi***

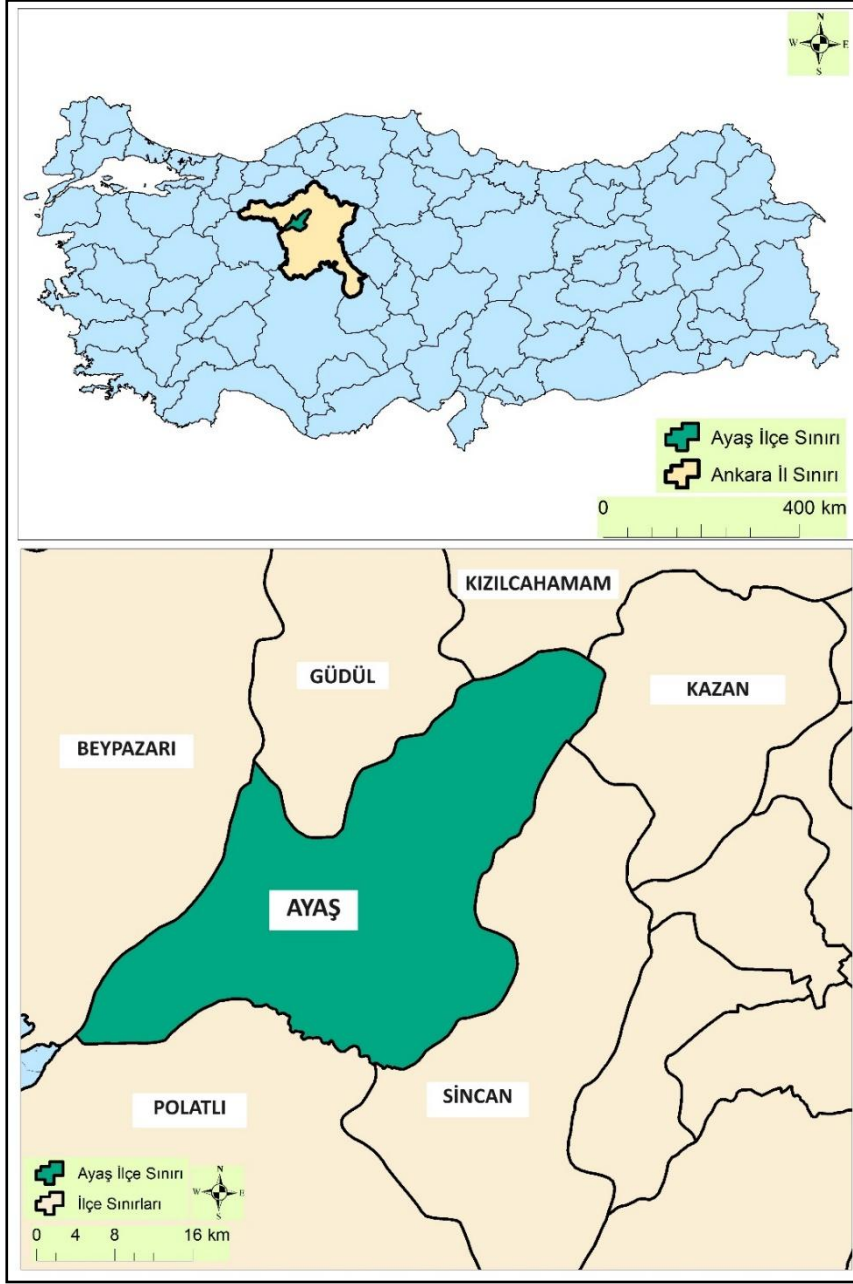
Kırsal turizm türlerinden biri olan festival turizmi özellikle kırsal alanlarda kalkınmayı sağlamaya yönelik önemli faaliyetlerin de başında gelmektedir. Festivaller aynı zamanda yöreye özgü farklı nitelikteki unsurların turizme kaynaklık ederek entegre olmasını sağlamakta ve kaybolmaya yüz

tutmuş olanların da canlanmasına imkan tanımaktadır (Keleş vd.; 2020). Bölge kültürünü tanıtmak, geleneksel değerlerin yaşatılmasını ve nesilden nesile aktarımı sağlamak bakımından da oldukça önemli olan festivaller, turizm faaliyetleri bakımından da çekici bir unsur olmuştur. Özellikle doğal ortamın verdiği sadelik ve sakinlik başlı başına bir çekim unsuru iken, kültürel değerlerin de turizm faaliyetleri içinde sergilenmesi, gösterilmesi ve tanıtılması da son derece ilgi çekicidir. Hatta bu şartlarda bazı bölgeler özelinde kültürel ve geleneksel bazı öğelerin yeniden canlandırılması da söz konusu olacağından kültürel birer miras olan değerlerin kaybolup gitmelerinin de önüne geçilmiş olacaktır.

Festivaller sayesinde bir alanda bulunan turizm destinasyonunun ürün yelpazesini genişletmek için nispeten düşük maliyetli bir yol imkanı tanımaktadır. Ayrıca festivaller bu destinasyonun somut olmayan kültürel mirasını, yerel geleneklerini, etnik özelliklerini ve kültürel görünümünü sergileme fırsatı sunan etkinliklerdir (Kladou, 2011). Festivaller kırsal alanların mevcut değerlerinin ön plana çıkmasına ve bu değerlerin koruma bilincinin oluşmasına da önemli katkılar sunmaktadır. Maddi ve manevi birçok değerın gün yüzüne çıkması ve meraklıları ile buluşması, kültürel bir etkileşim yaratmasının yanı sıra bunun aktarımında da etkin rol oynamaktadır.

### **Ayaş ve Ayaş Geleneksel Dut, Tarihi Evler ve El Sanatları Festivali**

Ayaş; İç Anadolu Bölgesi, Yukarı Sakarya Bölümü'nde Ankara ili sınırları içerisinde, il merkezinin 58 km kuzey batısında yer almaktadır. İlçe yüzölçümü toplam 115.800 ha'dır (Ayaş Kaymakamlığı). İlçenin doğusunda Sincan ve Kazan, kuzeyinde Güdül ve Kızılcacahamam, batısında ve kuzeybatısında Beypazarı, güneyinde ise Polatlı ilçeleri yer almaktadır (Harita 1). Genel olarak düzlük bir bozkır üzerinde uzanan Ankara'nın aksine Ayaş ilçesi engebeli bir arazi üzerinde bulunmaktadır. Yüksekliği 1603 metre olan Abdüsselam Dağı ilçedeki en yüksek dağdır. Uyku, Güzel ve Ahmaşih Dağları da yine ilçe sınırları içerisinde yer alan dağlar arasındadır. Karasal iklimin hakim olduğu sahada kışlar soğuk ve yağışlı, yazlar ise sıcak ve kuraktır. Hakim rüzgar yönü kuzeydoğudan esen Poyraz'dır. Yerel halk dilinde bu rüzgara "Karaçam" denilmektedir. Bunun nedeni olarak yerleşmenin kuzeyinde yer alan Karaçam ormanlarının varlığı olarak gösterilebilmektedir. Zaman zaman kuzey-güney yönlü esen rüzgarlar yıllık sıcaklık ortalamasının düşmesine neden olmaktadır. Başlıca akarsuları İlhan Çayı, Ayaş Çayı ve Ankara Çayı'dır ve bu akarsular ilçe sınırlarını aştıktan sonra birleşerek Sakarya Nehri'ne karışmaktadır. Ankara Çayı üzerinde kurulmuş olan Asartepe Barajı yine Ayaş'ta yer almaktadır.

**Harita 1:** Ayaş İlçesi Lokasyon Haritası

Toplam 33 mahalleden oluşan Ayaş'ın 2023 yılı verilerine göre toplam nüfusu 15.581'dir. Yerleşmenin temel ekonomik gelir kaynağı tarım ve hayvancılıktır. Ankara'nın en fazla domates üretimi yapılan ilçesi olan Ayaş, Ankara ilinin tahıl ve sebze üretiminin %5'ini karşılamaktadır (Bayar ve Yılmaz; 2018: 106-109). İlçede 2018 yılında yeniden faaliyete geçen salça fabrikası domates üretimini destekler niteliktedir. Bununla birlikte yine ilçede yer alan un fabrikası, yem fabrikası da benzer kolaylıklar sağlamaktadır. Birbirini besleyen bu sistemler sayesinde ürün yetiştirildiği yerde ulaşım maliyeti olmadan doğrudan hammadde olarak kullanılabilir. Ayaş'ın temel geçim kaynağının tarım ve hayvancılık olması sebebiyle yerleşmeden nüfusun büyük bir kısmı ilçenin kırsal mahallelerinde yaşamaktadır. Ankara gibi önemli ve büyük bir şehrin gıda (tarımsal ürün) ihtiyaçlarının büyük ölçüde çevre ilçelerinden karşılanıyor olması onun şehrsel etki sahasını da etkilemekte ve çevresinde yer alan küçük yerleşmeler için ürettikleri ürünlerin satışı için iç pazar imkanı sağlamaktadır.

2007-2023 Turizm Master Planı çerçevesinde termal turizminin geliştirilmesine yönelik, Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın yapmış olduğu Master Plan'da Ankara, Eskişehir, Afyon, Kütahya ve Uşak illerinin yer aldığı Frigya Termal Turizm Bölgesi'nde 173 bin yatak kapasitesinin yapılması öngörülmüştür. Bu bölge içinde yer alan illerden biri olan Ankara'da Ayaş -Karakaya, İçmeceler, Kızılcahamam, Çubuk-Melikşah, Beypazarı-Dutlu, Kapullu, Merkez Kızılsöğüt, Polatlı-Sarıoba, Polatlı-Özhamamı, Sincan-Yenikent, Mülk, Haymana kaplıcaları bulunmaktadır. Oldukça zengin termal kaynaklara sahip olan Ankara'da bu termal kuşağın oldukça önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Yılmaz ve Atay, 2018: 249, 250). Konaklama tesisleri itibariyle son yıllarda artış yaşanmıştır. Özellikle turizm sektöründe yaşanan çeşitlilik buna zemin hazırlamıştır. Faal olarak 7 adet konaklama tesisi bulunan Ayaş'ta bu otellerin 5 tanesi termal otel özellikleri taşımaktadır. Bu konaklama tesislerinin ortalama 2700 kişilik yatak kapasitesi bulunmaktadır. Ancak yine de istenilen ve potansiyeli doğrultusunda değerlendirme yapılamamıştır.

Tarih boyunca Frig, Roma, Bizans gibi birçok medeniyete ev sahipliği yapmış olan yerleşme, önemli ticaret yolları üzerinde bulunmaktadır. Nitekim bugün de Ankara-İstanbul D-140 karayolu da ilçe içinden geçmektedir. Bu karayolunun kuzeyinde kalan yerleşim alanı "Yukarı Ayaş", güneyinde kalan kısmına alan ise "Aşağı Ayaş" olarak tanımlanmaktadır (Pollukçu ve Cesur; 2018: 220).

Antik Dönemde Frig Uygarlığı sınırları içinde bulunan Ayaş'ın, Grekler tarafından Mnizos adıyla kurulduğu düşünülmektedir. Bizans Dönemi'nde olduğu gibi bugün de, özellikle sağlık turizmi açısından adından söz ettiren Karakaya mevkiine doğru genişlediği bilinmektedir (Karabacak, 2018: 79). Roma, Bizans, Selçuklu, Osmanlı döneminde de ön planda olan yerleşme bu özelliğini önemli ticaret yolları üzerinde olmasına borçludur. Ancak, Ayaş'ın sahip olduğu önem sadece önemli ticaret yolları üzerinde kalmasında açıklanamaz; ayrıca önemli şifalı su kaynakları, savunma açısından son derece stratejik bir noktada olması, verimli tarım alanlarının bulunması da bu durumun ortaya çıkmasında etkin bir rol oynamıştır.

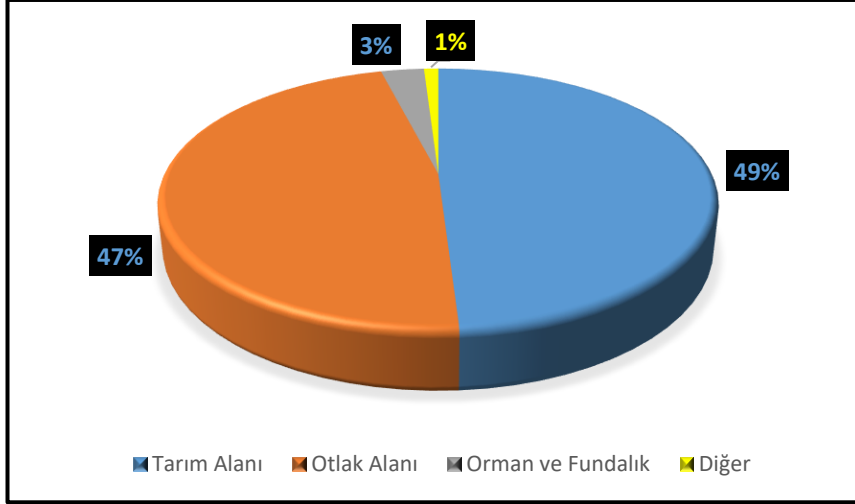
Ayaş isminin Ayas kelimesinden geldiği bilinmekle birlikte, Ayas öz Türkçede "Parlak, aydınlık gece" demektir. Ayaş, bir Türkmen oymağı olarak Oğuz Türklerinin Bozok Kolu, Günhan Oğulları, Bayat Boyu, Barak Obasına bağlıdır. Ayaş ve civarında Bayat, Avşar, Peçenek, İlhan, Kayı ve Kargı gibi Oğuz Boylarına ait isimleri taşıyan yerleşim yerleri bulunmaktadır. Selçuklu ordusu 1073 yılında doğu ile batının çeşitli merkezlerini birbirine bağlayan önemli bir yol üzerindeki 5 büyük piskoposluk alanlarından biri olan Mnizos'u fethederek Ayaş Oymağını bu bölgeye yerleştirmiştir. Döneminin en önemli ticaret yollarından biri olan Tarihi İpek Yolu üzerinde bulunan Ayaş'ta; 1703 yılındaki fethi sonrasında savunmaya elverişli olması, şifalı su kaynakları gibi zenginlikleri nedeniyle yoğun yerleşme faaliyetleri yaşanmıştır. Kale, kaplıcalar inşa edilmiş ve ilk yerleşim nüvesi olan Karakaya mevkiinden Ayaş Çayırı'na doğru genişleme kaydetmiştir. Osmanlı döneminde de bu imar faaliyetleri devam ederek cami, mescit, hamam ve çeşitli kamusal binalar inşa edilmiştir (Doğan, 2012: 59, Yücel, 2018: 47). Kırkevler mevki denilen Osmanlı Dönemi eseri olan kaplıca Ayan Kapısı olarak geçmektedir (Ayaş Belediyesi; 1999: 9). İnşa edilmiş olan bu yapılar günümüzde de çekiciliği korumakta ve festivallere konu olmaktadır.

Tarih boyunca önemli yol güzergahları yerleşmelerin kurulmasına, gelişmesine ve zenginleşmesine neden olmuştur. Bu bağlamda ulaşım fonksiyonu özelliğini zamanla yitiren yerleşmeler de beslenememiş ve önemini kaybetmiştir. Ayaş bu durumun tam aksine tarihin her döneminde önemli yol güzergahı üzerinde bulunmuş ve önemini sürdürmüştür. Bugün bile Ankara-İstanbul karayolu yerleşmeden geçmekte ve onu şehir fonksiyonları açısından beslemektedir. Ayrıca önemli tarım faaliyetleri de yerleşmenin ekonomik gelirin katkı sağlamaktadır.

Ayaş'ta yoğun miktarda üretimi yapılan buğday ve domatesin yanı sıra dut üretimi de son derece fazladır. Ayaş'ın 1158 km<sup>2</sup> olan toplam yüzölçümünün % 49'u tarım alanlarından, % 47'si otlak alanlarından, % 3'ü orman ve fundalık alanlardan % 1'i ise diğer alanlardan (yerleşim alanı, vb.) meydana gelmektedir (Grafik 1). İlçede en fazla tarım alanına sahip olan mahalle, şehir merkezinin güneydoğusunda yer alan Oltan Mahallesi'dir (6.774 ha.). Oltan Mahallesi güney ve güneydoğuda yer alan Tekke ve Gençali mahalleleri takip etmektedir. Ayaş İlçesi tarım alanlarının %90'ı tahıl ve baklagillere; % 8'i başta domates olmak üzere sebze ve %2'si de dut ve kiraz başta olmak üzere meyve alanlarına ayrılmıştır. Ayaş'ta dut alanı ve verimi en fazla olan mahalle Hocasinan

Mahallesi'dir. Dut, ilçenin güneybatısındaki mahallelerde alansal olarak fazla olmakla birlikte verimi de yüksektir. (Bayar ve Yılmaz, 2016: 107-109, 114, 117). Ankara'nın domates başta olmak üzere sebze ve meyve ihtiyacı Ayaş'tan karşılanmaktadır. Ayaş domatesi 2022 yılında coğrafi işaret almış ve bir marka haline gelmiştir. Buna ek olarak ilçede bir diğer önemli ekonomik faaliyet türü olan hayvancılık faaliyetleri neticesinde Ankara'nın süt ihtiyacının önemli bir bölümü de yine buradan karşılanmaktadır.

**Grafik 1:** Ayaş İlçesinde Arazi Kullanımının Mekansal Dağılışı



**Kaynak:** Tüik, Bayar ve Yılmaz, 2016.

### Festival Değerleri

**Ayaş Dutu;** Latince tür adı "*Morus alba*" olan akdutlardan elde edilmektedir ve meyveleri 10-50 mm uzunluğunda, iri ve dolgun yapılıdır. İlçede karadut meyvesi de bulunmaktadır ancak söz konusu marka değere sahip olan dut beyaz duttur (Fotoğraf 1a). Bu dutun fidan dikimi Mart ve Nisan aylarında hasadı ise Haziran ve Temmuz aylarında özellikle de günün serin saatlerinde yapılmaktadır. Dut meyvesi, uzak yerlere taşınmaya uygun bir ürün olmadığından genellikle Ayaş ilçesine yakın pazarlarda tüketime sunulmaktadır. Dutun bol olduğu dönemlerde ise, hasat zamanında güneşte kurutularak tüketilmektedir (Türk Patent Kurumu, 2024).

2021 yılında coğrafi işaret alan Ayaş Dutu, markalaşmıştır ve Ayaş'ın adı domatesin yanında dut üretimi ile de anılır olmuştur. Ülkemizde dut üzerine festival yapan tek yer Ayaş'tır. Her yıl Temmuz ayında "Ayaş Geleneksel Dut, Tarihi Evler ve El Sanatları Festivali" yapılmakta ve kırsal kalkınmaya katkı sağlanmaktadır. Eylül ayında da bir diğer coğrafi işaretli ürünü olan domates (Fotoğraf 1b) ile ilgili olarak "Ayaş Domates, Tarihi Evler ve Kültür Festivali" de yapılmaktadır. Tarihi zenginlikleri, kültürel birikimleri ve önemli tarım ürünleri ile bugün adını sıkça duyduğumuz Ayaş'ta kırsal turizmin değerli merkezlerinden biri olmuştur.

**Fotoğraf 1a:** Ayaş Dutu**Fotoğraf 1b:** Ayaş Domatesi

**Kaynak:** Türk Patent Enstitüsü.

Ayaş Belediyesi tarafından 2003 yılından itibaren düzenlenen ve gelenekselleşen “Ayaş Geleneksel Dut, Tarihi Evler ve El Sanatları Festivali” nde çevre ilçe ve illerden belediyeler, firmalar, çiftçiler de tanıtım ve satış amaçlı standlar açmaktadır. Genellikle 2 gün devam eden festival tarihi, dut hasadına yakın zamanlarda yapılmaktadır. Genel itibarıyla Ankara ve yakın çevresinden gelen hemen her yaşta ziyaretçiye ev sahipliği yapmaktadır. Festival kapsamında Ayaş’ta dut üreticileri arasında en iyi dut üreticisi, festivale katılan misafirler içinden seçilen yarışmacılar arasında en hızlı dut yeme yarışması ve dut güzeli yarışmaları gibi etkinlikler de yapılmaktadır. Ayrıca el sanatları standları da açılmaktadır. Üreticiler doğrudan tüketici ile buluşmaktadır (Fotoğraf 2b). Ayaş tiftiğinden örülen çeşitli el sanatları (çorap ve eldivenler, tığ oyaları, kilim dokuması işlemler, bindallı ve tel kırma çevre işlemleri ile boyamayla yapılan işler, testi süslemeleri) ve çeşitli hediyelik eşyalar festivalde sergilenmektedir (Fotoğraf 2a). Ayaş güveci, sarma, baklava, hoşmerim, bazlama, gözleme, analıkızlı çorba, dut dibi siyer, sebit, helip dolması, kelle ve börek gibi yöresel yemekler de misafirlere sunulmakta (Cesur, 2019: 69, Doğan, 2012: 69) ve böylece gastronomik olarak da ilgi çekmektedir. Dut dibi siyer yemeğinin adı, hemen her evin bahçesinde bulunan dut ağacından gelmektedir. Dut ağacının altında yedikleri için bu ismi almıştır. Dut Ayaş’ta yemeklere, festivallere adını verecek kadar insan yaşamının içinde yer almaktadır.

**Fotoğraf 2a:** Ayaş Geleneksel Dut, Tarihi Evler ve El Sanatları Festivali’nde yün eğiren Ayaş kadını temsil eden oyuncakların bulunduğu stand; **Fotoğraf 2b:** Ayaş Geleneksel Dut, Tarihi Evler ve El Sanatları Festivali’nde dut ve kiraz (Doğan; 2012).



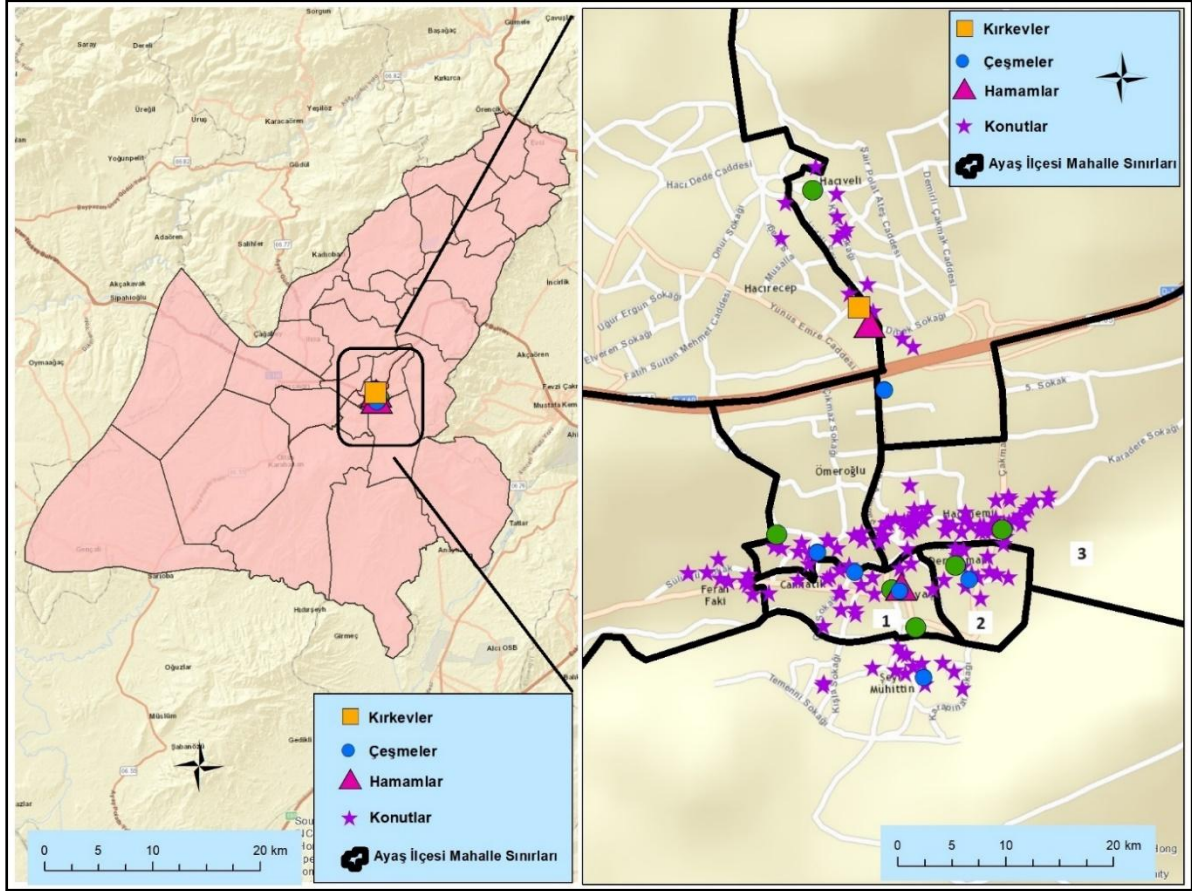
**Geleneksel Mimari:** Geleneksel tarihi kültür miraslarından olan hamamlar, çeşmeler, konutlar, camiler bölgenin önemli değerleri arasındadır. Festivale konu olan bu yapıların korunarak günümüze kadar ulaşmış olması önemli bir tarihi birikimdir. Kültürel özelliklerin mekana yansımaları olan bu yapılar zamanın en büyük tanıklarındır. Çalışma sahası olan Ayaş'ta, güncel veriler ışığında Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kültür Varlıklarını Koruma Bölge Kurulu tarafından tescillenmiş 127 adet koruma altına alınmış sivil mimari örneklerinden olan 113 konut ve bununla birlikte 6 adet çeşme, 2 adet hamam, 6 adet cami bulunmaktadır (Ayaş Belediyesi, 2024). Koruma altına alınarak tescillenen geleneksel evler Türk işçiliği ve mimarisinin de önemli örneklerindedir (Fotoğraf 3). Yapılan bu cami ve mescitlerden en erken zaman tarihlendirilen XIV. yüzyılın sonu XV. yüzyılın başında inşa edilen Ayaş Ulu Cami'dir. Bu cami ile başlayan Ayaş cami ve mescit geleneği Ayaş'ta farklı yüzyıllarda da aynı üslupla devam etmiştir (Ersay Yüksel, 2018: 340). Festivale konu olan bu geleneksel evler bölge tarihi mirası açısından son derece önem arz etmektedir. Ayaş evleri; *"geleneksel Türk evlerinin tipik özelliklerini taşır. Genellikle iki katlı ve yarı kâgir, yarı ahşap olan evlerin zemin katında ahır, kiler ve büyük evlerde hizmetkâr odası gibi mekânlar bulunur. Asıl yaşama alanı olan üst katlarda sofa etrafına konumlanan iki veya üç odanın yanı sıra mutfak ve tuvalet-banyo gibi servis mekânları bulunmaktadır. Bütün mekânların üstü ahşap tavanla örtülüdür. Dış yapıda, balkon biçiminde çeşitli türde çıkmalar ve ahşap kafesli pencereler görülür."* şeklinde aktarılmaktadır (Acar, 2013: 79). Meskenlerin inşasında topoğrafik yapı, iklim, kullanılan yapı malzemesi ve kültürel birikim yöresel mimarinin oluşmasında etkili olmuştur. Evlerde taşıyıcı malzemeler genel itibarıyla taş ve ahşaptır. Ahşap karkas yapısı, Ayaş Evleri'nin en belirgin özelliklerinden biridir. Beypazarı çevresinden getirilen Sarıçam, Güdül çevresinden getirilen Karaçam ve bu yapıların ana malzemeleridir. Dolgu malzemesi ise; tuğla ve kerpiçtir. Kerpiç malzeme; ekonomik duruma bağlı olarak bazı evlerin bütün katlarında, bazı evlerin ise yalnızca alt katlarında kullanılmıştır. Tuğla malzeme; genellikle evlerin üst katlarında kullanılmıştır. Tuğlalar bazı evlerde estetik bir görünüm vermek için değişik şekillerde örülmüş ve sıva yapılmadan açık bırakılmıştır (Ünal, 1992). Ayaş'ta bulunan evlerin bazıları avlulu olarak inşa edilmiştir ve bu avlulu evlerin bazılarında giriş avludan yapılmakta, bazılarında ise giriş hem avludan hem de yoldan yapılmaktadır. Genellikle iki, üç katlı olan bu evlerin zemin katında ahır, kiler, tuvalet ve büyük evlerde de hizmetli odası gibi servis mekanları bulunmaktadır. Üst katlar ise asıl yaşam alanını oluşturur. Sofa etrafında odalar dizilmiştir ve odaların hemen hepsi sofaya açılmaktadır. Ayaş'ta geleneksel evlerin büyük kısmı iç sofalı olarak planlanmıştır. Yemek yeme, yatma, yıkanma gibi yaşam alanları bu katta bulunmaktadır (Soydemir, 2023: 66).

Tescilli olan bu yapıların korunması ve sürdürülebilirliği çok kapsamlı ve paydaşlı bir anlayışla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu yapıları tanımlamak, tanıtmak ve korumakla görevli ilgili kurum ve kuruluşların yanı sıra bölgede yaşayan yerel halkın da bu koruma sürecine doğrudan dahil edilmesi ve katkı sağlaması gerekmektedir (Uğurlu, Somuncu, 2018: 362). Böylece korumanın önemi idrak edilerek çevreye, topluma, doğal ve tarihi mirasa saygılı bir anlayış geliştirilecektir. Bununla birlikte söz konusu değerlerin sürdürülebilirliği de sağlanmış olacaktır. 2018 yılında 51 tane olan tescilli konut sayısı 2024 yılında 127'ye çıkmıştır. Bu durumda yapılan festivallerle birlikte mevcut tarihi mirasımız üzerinde korunma dengesinin de sağlandığını söylemek mümkün olacaktır.



**Harita 2:** Tescilli Yapıların Mahalle Bazlı Dağılışı

(1 numara ile gösterilen Camiatik, 2 numara ile gösterilen Dervişimam, 3 numara ile gösterilen Hacımemi Mahalleleridir).



Harita 2'den de anlaşılacağı gibi, festivale konu olan tescilli yapılar yerleşmenin merkezinde toplanmış durumdadır. Özellikle Camiatik, Dervişimam, Hacımemi, Ferahfaki, Ömeroğlu Mahalleleri'nde yoğunlaşmıştır. Yerleşmenin büyüyüp geliştiği alan olan bu mevkiilerde bu yapıların toplanmış olması elbette ki tesadüf değildir. Selçuklularla birlikte gelişen imar faaliyetleri sonrasında inşa edilen bu yapılar günümüzde tarihi ve kültürel miras olarak korunmakta ve gelecek nesillere aktarımı sağlanmaktadır.

**Fotoğraf 3:** Ayaş Evleri

**Kaynak:** Ayaş Belediyesi (Geleneksel Ankara Evleri, Soydemir, 2023).

**El Sanatları:** Ayaş, özellikle Türk el sanatları açısından oldukça ön planda olan bir yerleşmedir. Günümüzde çoğunlukla ortadan kaybolmuş ya da kaybolmaya yüz tutmuş zanaatkarlığın bu gibi festivaller ile adını duyurması ve yaşatılmaya çalışılması son derece kıymetlidir. Somut kültürel mirasımız olan el sanatlarının yaşatılması ve nesilden nesile aktarılması açısından da oldukça önemlidir. Ayaş'ta dokuma iplikleri kapatılarak yapılan işlemler içerisinde yer alan “dival işleme tekniği” ile yapılmış farklı tip ve şekillerde işlemler yer almaktadır. Türk işleme sanatında önemli bir yeri olan Dival işlemede tersi ve yüzü farklı görüntüde olan ve tek yüzlü bir işleme tekniğidir. Yatak örtüsü, gelinlik işçiliği, kaftan, sedir örtüsü üzerinde bu işlemler yapılmaktadır (Ülker, 2009) (Fotoğraf 5b). Ayaş tiftiğinden beş şiş ile örülen örülen yün ve tiftik çorap ve eldivenler, tığ oyaları, iğne oyası, titanyum el nakışı, ahşap ve kumaş boyama, dekoratif pano, el nakışı, bindallı, tel kırma, bindallı işi, çevre işlemleri Ayaş'a özgü el sanatları ve kunduracılık, yemenicilik, bakırcılık, dokumacılık, keçecilik, semercilik, testicilik (Fotoğraf 5a), demircilik, çilingirlik zanaatkarlıklar arasındadır (Cesur, 2019: 67, Kamuran Aydoğdu, 2022: 43). Ayaş yöresinde önemli bir diğer el sanatı da kanaviçe işlemleri ve tentenedir (Doğan, 2012: 69). El sanatlarının üretiminde kullanılan tiftik lifinden elde edilen ipler kullanılmaktadır. Tiftik iplik yapım aracı olarak Fengere kullanıldığını bildirmektedir (Erdoğan, vd., 2018: 372) (Fotoğraf 4b). Ayrıca tiftikten örülen çoraplar anahtarlık gibi hediyelik eşyaya da dönüştürülmektedir (Fotoğraf 5c).

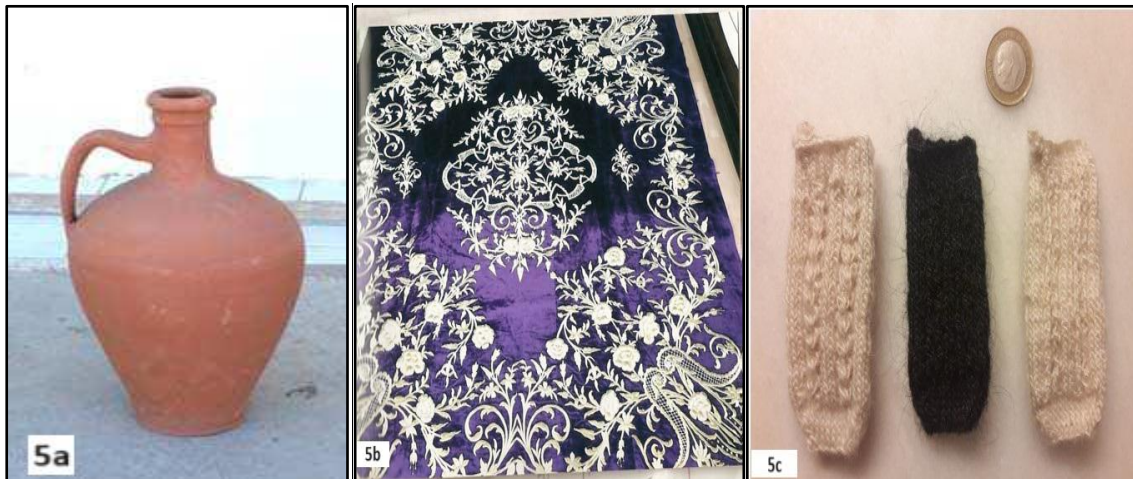
Fotoğraf 4a: Ayaş Tiftik Çorabı

Fotoğraf 4b: Fengere



**Kaynak:** Fotoğraf 4a: Pollukçu ve Cesur, 2018; Fotoğraf 4b; Erdoğan, vd, 2018.

**Fotoğraf 5a:** Ayaş Testisi **Fotoğraf 5b:** Dival İşlemleri Örneği **Fotoğraf 5c:** Ayaş Tiftik Çorap Anahtarlıklar



**Kaynak:** Fotoğraf 5a; Çakı vd., 2007; Fotoğraf 5b; Ülker, 2009; Fotoğraf 5c; Erdoğan, vd. 2018.

Önemli bir ürün olan tiftik Batı dillerinde “mohair” olarak bilinmektedir. Dış pazara ülkemizden yayılan Ankara keçisinin yününden elde edilmektedir. Arapçada “seçilmiş, seçkin” anlamına gelen “muhayyer” ve İngilizcedeki “hair” kelimelerinin birleşmesi ile oluşmuştur. Yüksek kalitesi

nedeniyle batı dillerinde elmas iplik ve asil yün olarak da bilinmektedir (Tiftik Raporu, 2017). Ayaş'ta da yoğun olarak yetiştirilen tiftik keçisinden (Ankara Keçisi) elde edilen bu lifin ince olması, lif üzerindeki pul yapısının sert olmaması gibi özellikleri sayesinde ince ve yumuşak olmasıyla teni tahriş etmemektedir. Tiftik; soğuk havalarda ısıyı iyi tutarak bir yandan da hafif yapısı sayesinde vücudun hava almasını sağlar, yazın da sıcağı dışarıda tutarak adeta bir bariyer görevi görür. Tek başına ya da karıştırılarak kullanılabilirdiğinden sorunsuz kumaş yapısı sunmaktadır. Tiftiğin değerlendirilmesinde elde edildiği keçinin yaşı belirleyici olmaktadır. Genç keçilerden üretilen ince tiftik, giyim eşyası gibi alanlarda kullanılırken, yaşlı hayvanlardan elde edilen kalın tiftik ise daha çok halı ve dış giyim ürünleri imalatında kullanılmaktadır (Tiftik Raporu, 2017). Ankara Sofu adıyla bilinen tiftik ürünü Osmanlı Dönemi'nde XIV. yüzyıldan XVIII. yüzyıla kadar padişah kaftanlarının ve kadınların giydiği Feracelerin kumaşları olmuştur. Bununla birlikte ev tekstili açısından da tiftik önemli bir ürün niteliği taşımaktadır. Aleve dayanıklılığı ve yüksek emiciliği ile dekorasyon kumaşları olarak da oldukça kıymetlidir (İmer, 1992). Bu kumaş da 2023 yılında coğrafi işaret olarak bir marka değeri olmuştur. Bölgede yer alan kadınlar bu el sanatlarının yapımına devam etmekte ve el sanatları için kurslar da verilmektedir.

**Diğer Kırsal Turizm Faaliyeti Değerleri:** Ayaş'ta kırsal kalkınmaya destek olacak bir diğer turizm faaliyeti de sağlık turizmidir. Bu turizme kaynak olacak zenginliklerin başında termal ve kaplıcalar gelmektedir. Selçuklular döneminden kalan tarihi bir hamam olan Karakaya Kaplıcası bölgenin en ünlü içme ve kaplıcasıdır (Fotoğraf 7a). Dünya sağlık turizmindeki payının artırılarak daha çok girdi sağlanması noktasında, Türkiye 2007-2023 Turizm Master Planı çerçevesinde termal turizmin geliştirilmesi için oluşturulan 4 termal turizm bölge içinde yer alması da bölgenin önemini kanıtlar niteliktedir. Bununla birlikte yemek kültürü açısından Ayaş yöresel yemekleri de oldukça ilgi çekicidir. Bu yemeklerin başında; analıkızlı çorba, patlıcan patlatması, bulgur aşısı, cilbir, şebit, sübere, ağız, vezir parmağı, kiman, tıfran çalkalama, koyutmaç, mancar, cennet küngü, dut dibi siyer, kapama (Fotoğraf 6a), mıhlama, helip (halep) dolması (Fotoğraf 6b), kelle, hoşmerim ve mıhlama bulunmaktadır (Doğan, 2012: 69, Ayaş Belediyesi, 1999: 35). 2018 yılında Ankara Kalkınma Ajansı tarafından yapılan bir anket çalışmasında turist eğilimleri incelenmiştir. Bu çalışmada Beypazarı'ndan sonra ikinci sırada Ayaş yer almıştır. Ancak inceleme sonuçlarında Ayaş'ı daha çok 40 yaş üstü nüfus termal kaplıcaları dolayısıyla daha çok tercih etmekte olduğu sonucuna varılmıştır (AKJ, 2018). Ayaş zengin yemek kültürü ile bu bağlamda gastronomi turizmi açısından da ön plana çıkmaktadır. Ayaş'ta spor turizm faaliyetleri kapsamında yamaç paraşütüne olanak tanınması da bir diğer önemli çekici unsuru oluşturmaktadır (Fotoğraf 7b). 2009 yılından beri 330 metre yükseklikte bulunan Kumludoruk Tepesi'nden yapılan bu faaliyet kapsamında spor severler tarafından ilgi çekmektedir. Eğitim pisti olarak da kullanılan tepede, çeşitli rekor denemeleri de yapılmaktadır. Kirazdibi Göleti ve çevresinde yer alan kamp alanı da alternatif turizm kapsamında bir çeşitlilik sunmaktadır. İnsanların şehir alanlarının gürültü ve stresinden uzak ve doğa ile baş başa vakit geçireceği bir alan olan gölet çevresi de oldukça ilgi çekicidir.

**Fotoğraf 6a:** Ayaş'ın Meşhur Kapaması**Fotoğraf 6b:** Helip (Halep) Dolma**Kaynak:** Ayaş Belediyesi.**Fotoğraf 7a:** Karakaya Kaplıcası**Kaynak:** Cesur, 2019.**Fotoğraf 7b:** Kumludoruk Tepesi Yamaç Paraşütü**Kaynak:** Ayaş Belediyesi.***Ayaş Kırsal Turizm Faaliyetlerinin SWOT Analizi İle Değerlendirilmesi***

SWOT analizi, genel tanımı itibarıyla bir işletmenin veya bir projenin güçlü yönlerini (Strengths), zayıf yönlerini (Weaknesses), fırsatlarını (Opportunities) ve tehditlerini (Threats) değerlendirmek için kullanılan bir stratejik yönetim aracıdır. Bu analiz sayesinde stratejik kararlar alınmakta ve politikalar belirlenmektedir. Bu kapsamdan hareketle Ayaş ilçesinde mevcut kırsal turizm potansiyelinin bir değerlendirilmesi yapılmış orta ve uzun vadede karşılaşılabilecek zayıflıklar, tehditler ile güçlü ve fırsat sunan yönleri ele alınmıştır.

**Tablo 1:** Ayaş İlçesinde Kırsal Turizm Faaliyetleri ve Festival Turizminin SWOT Analizi Çerçevesinde Değerlendirilmesi

Güçlü Yönler	Zayıf Yönler
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Önemli ulaşım güzergahı üzerinde bulunması</li> <li>➤ Eşsiz doğal güzelliklere sahip olması</li> <li>➤ Kültürel ve tarihi miras öğelerine sahip olması</li> <li>➤ Termal su kaynaklarına sahip olması ve bu faaliyetlere yönelik konaklama imkanının sağlanması</li> <li>➤ Zengin yöresel yemek kültürüne sahip olması</li> <li>➤ Başkent Ankara'ya yakın olması</li> <li>➤ Yoğun tarımsal ve hayvancılık faaliyetlerinin yapılabilir olması</li> <li>➤ Ayaş Dutu ve Ayaş Domatesi olarak iki ürününün coğrafi işaret olarak markalaşmış olması</li> <li>➤ Verimli arazisi sayesinde yoğun tarımsal faaliyetler yapılması</li> <li>➤ Zengin el sanatları ve zanaatkarlığın gelişmiş olması</li> <li>➤ Geleneksel mimarinin izlerini taşıyor olması</li> <li>➤ Yerel yönetimler tarafından festival gibi kırsal turizm öğelerine önem veriliyor olması</li> <li>➤ Halkın kırsal turizm faaliyetlerinin yapılmasına sıcak bakması</li> <li>➤ Çevresinden büyük sanayi tesislerinin, fabrikaların bulunmaması</li> <li>➤ Şehirselleşmeden ve gürültüden uzak olması</li> <li>➤ Temiz havası ve sakin yaşam tarzı</li> <li>➤ Diğer turizm çekim merkezlerine yakın olması (Güdül, Nallıhan, Beypazarı)</li> <li>➤ Spor Aktivitelerine İmkan Tanıması (Yamaç Paraşütü)</li> <li>➤ Tiftik keçisi yetiştiriciliğinde öne çıkması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Göç faaliyetleri sonrasında özellikle genç nüfusun (aktif) nüfusun azalması</li> <li>➤ Altyapı olanaklarının yetersiz olması</li> <li>➤ Tanıtım ve pazarlama eksiklikleri</li> <li>➤ Konaklama ve yeme-içme alanlarının yetersizliği</li> <li>➤ Bölgeye gelen yabancı turistler için yerel halkın yabancı dil seviyesinin düşük olması</li> <li>➤ Üretilen yöresel ürünlerin pazarlama aşamasında yaşanan yetersizlikler</li> <li>➤ Kültürel etkinlik alanlarının eksikliği</li> <li>➤ Festivallerin tanıtımının yeterince yapılamaması</li> <li>➤ Alternatif turizm faaliyetlerin yetersiz tanıtımı</li> <li>➤ İlçede müze olmaması</li> <li>➤ Turizm faaliyetleri için kalifiye eleman eksikliği</li> <li>➤ Şehir içi ulaşımın (toplu taşıma) yetersiz olması</li> </ul>
Tehditler	Fırsatlar
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Çevre Kirliliği</li> <li>➤ Plansız Kentleşme</li> <li>➤ Marka değer olan Ayaş Dutu ve Ayaş Domatesinin üretiminin azalması</li> <li>➤ Çevresinde turizm faaliyetleri açısından gelişmiş olan Beypazarı, Güdül ve Nallıhan'ın gölgesinde kalması</li> <li>➤ Koruma kullanma dengesinin sağlanamaması sonucunda doğal ve tarihi kültürel mirasın zarar görmesi</li> <li>➤ Ülkesel ölçüde yaşanan ekonomik kriz ve zorluklar</li> <li>➤ Nüfusun azalması</li> <li>➤ Göç</li> <li>➤ Geleneksel Yaşamdan Uzaklaşılması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Asarcık Barajı, Kirazdibi Göleti, Karakaya Kaplıcası (Kırkevler), geleneksel mimari yapıları gibi doğal ve tarihi kültürel miras kaynaklarının varlığı</li> <li>➤ Ülkemizde alternatif turizmin giderek gelişmesi</li> <li>➤ Ayaş'ın Türkiye 2007-2023 Turizm Master Planı çerçevesinde termal turizmin geliştirilmesi için oluşturulan 4 termal turizm bölge içinde yer alması (Frigya Termal Turizm Bölgesi)</li> <li>➤ Gelişmiş yöresel yemek kültürü</li> <li>➤ El sanatlarının devam ettirilmesi</li> <li>➤ Ayaş ve çevresini konu alan bilimsel çalışmalar</li> <li>➤ Büyük şehirlere olan yakınlık</li> <li>➤ Önemli ulaşım güzergahları üzerinde yer alması</li> <li>➤ Çeşitli alternatif turizm faaliyetlerine olanak tanınması (Spor Turizmi, Festival Turizmi, Kültürel Turizm, Sağlık Turizmi, Gastronomi Turizmi, İnanç Turizmi vb.)</li> </ul>

	➤ Sahip olduğu bu çeşitli alternatif turizm faaliyetleri sayesinde 12 ay tüm mevsimlerde turizm imkanı sunması ve böylece ekonomik gelir olarak fayda sağlaması
--	---

Tablo 1’den de görüldüğü gibi, Ayaş’ın güçlü ve avantajlı olduğu kısımlar oldukça geniş bir perspektif sunmaktadır. Mevcut doğal, kültürel mirasının iyi korunması ve sürdürülebilir bir anlayışla aktarımı son derece önem arz etmektedir. Bölge ekonomisine katkı sağlayan kırsal turizm faaliyetleri sayesinde bu miraslarının koruma kullanma dengesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Ancak bunlar sağlanırken tehdit ve dezavantajları göz ardı edilmemeli ve bu koşullar altında devamlılığı sağlanmalıdır. Bahsi geçen dut, kiraz, domates gibi ürünlerin bakımı ve yerel tat dokusu korunmalı coğrafi işaret marka değeri dikkatle değerlendirilmelidir. Bölge için önemli olan tiftik yetiştiriciliği de teşvik edilmeli ve bu yönde adımlar atılmalıdır.

Yöresel yemeklerinin ve bahsi geçen Ayaş Geleneksel Dut, Tarihi Evler ve El Sanatları Festivali için tanıtım ve pazarlanması noktasında daha iyi bir strateji izlenerek bu yönde gerekli noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Özellikle yerel yönetimlerin etkili olduğu bu faaliyetlerde gereken önemin üzerinde durulmalıdır.

Sağlık turizmi açısından da oldukça önemli bir güzergah üzerinde bulunan Ayaş, bu konuda konaklama imkanlarını daha da artırarak geniş kitlelere hitap edebilmeli ve bu konuda diğer kırsal turizm kaynakları ile entegre hareket edebilmelidir. Nitekim 12 aya yayılabilecek bir turizm potansiyelinin olması kırsal kalkınma açısından da önemli bir kaynaktır.

İlçeye yapılabilecek müze ile mevcut el sanatları, zanaatkarlık faaliyetleri sergilenerek gelen ziyaretçilere festival günleri dışında da tanıtım sağlanabilecektir.

## SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Kırsal turizmin genel itibarıyla kırsal kalkınma açısından son derece önemli olması yadsınamaz bir gerçektir. Nitekim çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalar ve çalışmalar da bunu destekler niteliktedir. Tüm turizm faaliyetlerinde olduğu gibi kırsal turizmde dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri belki de en önemlisi hiç şüphesiz ki koruma kullanma dengesidir. Bu sayede mevcut kaynaklar kullanılırken korunacak ve gelecek nesillere aktarımı sağlanacak sürdürülebilir bir anlayış gelişecektir. Ekonomik katkısının yanı sıra somut ve soyut değerlerin kaybolmadan aktarımı ve tanıtımı da söz konusu olmaktadır.

Çalışmamızda ele aldığımız Ayaş’ta zengin kırsal turizm faaliyetleri kapsamında SWOT analiz tekniği kullanılarak yapılan değerlendirme sonrasında festival turizminin bölge için önemi, avantajı, dezavantajı, güçlü ve zayıf yönleri incelenmiştir. Analiz kapsamında güçlü yönleri ve fırsatların ön plana çıktığı ve bölgenin potansiyelinin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Ayaş’ın sahip olduğu doğal, tarihi ve kültürel miras öğeleri yanı sıra temel geçim kaynağı olan tarım ve hayvancılık faaliyetlerinin de turizme konu olması, turizm faaliyetleri açısından kaynakların sürdürülebilir bir durumda olmasına işaret etmektedir. Ancak burada bölge için koruma kullanma dengesi göz ardı edilirse büyük problemlerin çıkacağı da unutulmamalıdır. Bununla birlikte, festival turizmi, yerel kültürün ticarileşmesi riskini de beraberinde getirebilir. Bazı festivaller, ticari amaçlar için kullanılarak yerel geleneklerin özgünlüğünü kaybetmesine neden olabilir. Bu durum, yerel halk arasında kültürel homojenizasyon endişelerine yol açabilir ve geleneksel festivallerin ticari markalara dönüşmesi, yerel kültürün yozlaşmasına ve kimliğin kaybolmasına neden olabilir. Bu nedenle, festival turizminin planlanması ve yönetimi, yerel kültürel mirasın korunmasına ve sürdürülebilir bir şekilde yönetilmesine odaklanmalıdır. Nitekim kırsal turizm faaliyetlerinin temel çekici unsurlarından olan sakin ve temiz bir çevrenin varlığı tüm bu faaliyetlerin ortaya çıkması ve gelişmesine, kitlelere hitap etmesine zemin hazırlamaktadır. Denklem önemli bir parçası olan bu çevrede oluşabilecek zararlar doğal ve tarihi kültürel değerleri ortadan kaldıracabileceği gibi uzun vadede turizm gelirlerine de olumsuz etki edecektir.

Hemen her turizm faaliyetinde olduğu gibi Ayaş'ta da koruma kullanma dengesi burada da ön plana çıkmaktadır. Oldukça hassas olan doğal, tarihi ve kültürel miras öğelerinin nesilden nesile aktarılması noktasında büyük özveri gerekmektedir. 2023 yılı nüfus verilerine göre 15-64 yaş arası aktif nüfusu toplam 10.426 olan Ayaş'ta genç nüfusun azalmaması ve başka yerlere göç etmemesi için bölgede istihdam sağlanması da bir diğer dikkate alınması gereken husustur. Toplam nüfusun %67'sini oluşturan yetişkin nüfusun bölgede kalması ve aktif çalışma hayatında etkin rol oynaması açısından da hayati önem arz etmektedir. İş gücü potansiyelinin fazla olması ve bu gücün bölgede kalmaya devam etmesi de son derece hayatidir. Aksi takdirde yaşlı nüfusun bölgede yapılan turizm faaliyetlerinin hizmetinde ve diğer ekonomik faaliyetlerin sürdürülmesinde yetersiz kalması gibi bir tehlike bulunmaktadır. Buna bağlı olarak kırsal turizm faaliyetleri çerçevesinde bir azalma ve ekonomik girdi kaybı yaşanması söz konusu olmaktadır.

Tanıtım ve pazarlama faaliyetlerinin yeterli düzeye çıkarılması, konaklama, yeme-içme alanlarının da çevreye uyumlu olarak artırılması bölge turizmi için büyük önem taşımaktadır. Bölge tanıtımının yapılması neticesinde festivallerin de görünürlüğü ve ulaştığı kitle de artacaktır. Festivaller kültür mozaiği çerçevesinde, doğaya, çevreye ve tarihi kültürel miras gözetilerek sürdürülemez ise yararından çok zararı olacağı da bir gerçektir. Bölge halkından başlayarak gelen turistler içinde farkındalık içinde bir anlayış benimsenmelidir. Sadece ekonomik bir kaynak olarak görülür ve bu bakış açısı ile yararlanılması halinde yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalacaktır. Gerekli tanıtım, pazarlama, gelişme sağlanırken Ayaş'ın mevcut kapasitesi göz önüne alınmalı, çevrenin özenli bir şekilde korunarak yoğun nüfus faaliyetlerinin baskısından da kaçınılmalıdır. Dengeli bir dağılım ile söz konusu altyapının oluşturulması son derece hayati önem taşımaktadır.

## KAYNAKLAR

- Acar, D. (Editör). (2013). *Ankara tanıtım kitapçıkları*. T.C. Ankara Valiliği. Kültür ve Turizm İl Müdürlüğü.
- Akbaş, F., Koday, S. (2020). Kırsal alanların sürdürülebilir turizm kapsamında değerlendirilmesinin manisa ili özelinde analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (4), 1921-1940.
- Akova, İ. (2000). Alternatif Turizm Olanaklarımız. *İstanbul Üniversitesi Coğrafya Dergisi*, 8, 71-24.
- Akova, İ. (2016). Kırsal turizm. *Auzef Ders Kitabı*, İstanbul.
- Ankara Kalkınma Ajansı. (2018). *Ankara kırsal turizm saha araştırması*, <https://www.kalkinmakutuphanesi.gov.tr>.
- Ataya, A. (2021). The impact of rural tourism on the development of regional communities. *Journal of Eastern Europe Research in Business and Economics*, pp: 1-10. <http://dx.doi.org/10.5171/2021.652463>
- Ayaş Belediyesi (1999). *Ayaş'ın görsel tarihi*, Ayaş Belediye Başkanlığı, Ankara.
- Bakırcı, M. (2003). Kırsal Türkiye: Tarihsel gelişim, sorunlar ve kırsal kalkınma yaklaşımları. *Coğrafya Dergisi*, 11, 75-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iucogرافya/issue/25060/264569>
- Bakırcı, M. (2012). Kırsal yerleşmelerde ekonomik faaliyetlerin çeşitlendirilmesinde turizmin etkisi: Yaylalar Köyü örneği (Yusufeli/Artvin). *Türk Coğrafya Dergisi*, 57, 71-85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tcd/issue/21224/227780>
- Bakırcı, M. (2019). *Entegre kırsal turizm: Kavramsal boyut ve temel prensipler*. Ed. Şahin, G., Üçışık Erbilen, S., Prof. Dr. Nuran Taşlıgil'e Armağan Beşeri ve İktisadi Coğrafya Araştırmaları, Eski Babil Yayınları.
- Balcı Akova, S. (2018). Değişen dünyada kırsal alanlar: Kırsal turizm. Ed. Sertkaya Doğan, Ö., Duran, E. *Türkiye Turizm Coğrafyası*, Paradigma Akademi.

- Bayar, R., Yılmaz, M. (2018). *Ayaş ilçesi arazi örtüsü içerisinde tarım alanlarının değerlendirilmesi*. Geçmişten Geleceğe Taşınan Miras Ayaş, Ed. Mutlu Yılmaz, Ankara Üniversitesi Basımevi, ss: 105-121.
- Bilge, N. S. (2024). Kırsal turizmin sürdürülebilir kalkınmaya etkisi. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, 2, 184-195. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3221810>
- Corina, S. G. (2018). *Rural tourism an opportunity for sustainable development*. "Ovidius" University Annals, Economic Sciences Series Volume XVIII, Issue 2, pp. 349-353.
- Çakı, M., Karasu, B., Karaveli, K., Çapar, U. (2007). *Ayaş çömlekçiliği ve farklı kullanımlar için ayaş kırmızı kilinin özelliklerinin belirlenmesi*. SERES 2007 IV. Uluslararası Katılımlı Seramik, Cam, Emaye Sır ve Boya Semineri Eskişehir, Bildiri Kitabı, ss: 486-494.
- Doğan, G. (2012). *Ankara İli Ayaş ilçesinin kırsal turizm potansiyeli açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.]. Ankara Üniversitesi.
- Emekli, G., Baykal, F. (2010). *Kırsal halkın kırsal turizme bakış açısının saptanması: Bornova Örneği*. A.Ü. Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi 2010 Bildiriler Kitabı, ss: 1-12, Ankara.
- Emekli, G., Südaş, İ., Soykan, F. (2007). *Göç, Kırsal Kalkınma-Kırsal Turizm ve Türkiye -Migration, Rural Development Rural Tourism and Turkey*, Ankara.
- Ercan, F. (2021). Covid-19 döneminde çevrimiçi yazılı medyada yükselen alternatif turizm türlerinin incelenmesi: Ulusal haber siteleri üzerine bir araştırma. *Alternatif Turizm Kapsamında Güncel Konular ve Araştırmalar*, (Ed. Çilesiz, E., Sezen Doğancılı, O.), ss. 143-168, Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Erdoğan, Z., Söylemezoğlu, F., Yanar, A. (2018). Ayaş el sanatlarının kültürel miras açısından önemi. *Geçmişten Geleceğe Taşınan Miras Ayaş*, Ed. Mutlu Yılmaz, Ankara Üniversitesi Basımevi, ss: 371-377.
- Ersay Yüksel, A. (2018). Ayaş camilerinde mimari özellikler. *Geçmişten Geleceğe Taşınan Miras Ayaş*, Ed. Mutlu Yılmaz, Ankara Üniversitesi Basımevi, ss: 321-341.
- Gülçubuk, B. (2018). Dünyada ve Türkiye’de kırsal kalkınma dinamikleri ve yerel yansımaları: ayaş ilçesi için çıkarım. *Geçmişten Geleceğe Taşınan Miras Ayaş*, Ed. Mutlu Yılmaz, Ankara Üniversitesi Basımevi, ss: 203-214.
- Gürdoğan, A. ve Tetik, S., (2016). Salihli’nin kırsal turizm potansiyelinin değerlendirilmesi, *International Journal of Social and Economic Sciences*, 6 (1), 59-68.
- Irshad, H. (2010). *Rural tourism-an overview. Government of alberta, agriculture and rural development*. Rural Development Division. (www1.agric.gov.ab.ca)
- Isaac, R. M. (2010). Alternative tourism: New Forms of tourism in bethlehem for the palestinian tourism industry. *Current Issues in Tourism*, 13 (1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/13683500802495677>
- İmer, Z. (1992). *Ankara sofları*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kamuran Aydoğdu, E. (2022). *Toplumsal uygulamalar açısından ayaş mutfağı*, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Karabacak, K. (2018). Ayaş ilçesi’nde nüfus gelişimi. *Geçmişten Geleceğe Taşınan Miras Ayaş*, Ed. Mutlu Yılmaz, Ankara Üniversitesi Basımevi, ss: 75-93.
- Kataya, A. (2021). The impact of rural tourism on the development of regional communities. *Journal of Eastern Europe Research in Business and Economics*, 2021, 1-10. <http://ibimapublishing.com/articles/JEERBE/2021/652463/>



- Keleş, Y., vd. (2020). Kapıkaya Fest'e katılanların festivale ilişkin kalite ve değer algılarının belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İnsan Bilimleri Dergisi (İBD)*, 227-240. <https://dergipark.org.tr/pub/insanbilimleri/issue/59098/839673>
- Kladou, S. (2011). Kültür festivalleri: Genel bir bakış (Ed. Serhan Ada), *İstanbul'un festivalleri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Mansuroğlu, S., Dağ, V. (2016). Bingöl ilinin peyzaj potansiyelinin kırsal turizm olanakları (SWOT analizi yöntemi kullanılarak) açısından değerlendirilmesi. *Mediterranean Agricultural Sciences*, 29 (1), 9-16.
- Mutdoğan, S., Öktem, K. (2024). Sürdürülebilir kalkınma için turizm olanaklarının geliştirilmesi: Kuşadası örneği. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 33 (2), 135-162. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/3842873>
- Pollukçu, P., Cesur, A. (2017). *Kırsal kalkınmada turizmin rolü: Ankara-Ayaş örneğinde bir değerlendirme*. UKECEK-17 Bildiriler Kitabı ss: 521, Edirne.
- Pollukçu, P., Cesur, A. (2018). Ayaş'ın kırsal kalkınma olanaklarının peyzaj mimarlığı açısından araştırılması. *Geçmişten Geleceğe Taşınan Miras Ayaş*, Ed. Mutlu Yılmaz, Ankara Üniversitesi Basımevi, ss: 219-229.
- Remoaldo, P., Freitas, I., Matos, O., Lopes, H., Silva, S., Dolores Sánchez Fernández, M., Cadima Ribeiro, J., and Ribeir, V. (2017). The planning of tourism on rural areas: The Stakeholders' perceptions of the boticas municipality (Northeastern Portugal). *European Countryside*, 9(3), 504-525. <http://dx.doi.org/10.1515/euco-2017-0030>
- Somuncu, M., Ceylan, S. (2015). Folk music, local dances and summer pasture festivals in rural areas of the Eastern Black Sea Region, Turkey. *Coğrafi Bilimler Dergisi CBD* 13 (2), 79-92.
- Soydemir, M. F. (2023). *Ankara ve ilçelerinde, geleneksel evler, yapım teknikleri ve geleneksel evlerden örnekler*. Ankara Büyükşehir Belediyesi, Ankara.
- Soykan, F. (1999). Doğal çevre ve kırsal kültürle bütünleşen bir turizm türü: Kırsal turizm. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 67-75. <https://dergipark.org.tr/pub/atad/issue/53224/706675>
- Toluna, A., Akyol, A. (2006). Kalkınma ve kırsal kalkınma: Temel kavramlar ve tanımlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 2, 116-127. <https://dergipark.org.tr/pub/tjf/issue/20887/224180>
- Tuncer, B., Bakırcı, M. (2021). Milas ilçesinin (Muğla) entegre kırsal turizm analizi. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 44, 253-271. <https://dergipark.org.tr/pub/igge/issue/64222/883473>
- Uğurlu, Ö., Somuncu, M. (2018). Ayaş ilçesi'nde kültürel mirasın korunması ve sürdürülebilir yönetimi. *Geçmişten Geleceğe Taşınan Miras Ayaş*, Ed. Mutlu Yılmaz, Ankara Üniversitesi Basımevi, ss: 357-369.
- Ülker, N. (2009). Geleneksel ayaş dival işlemleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (3), 130-139.
- Yılmaz, M., Atay, Ö. (2018). Ayaş'ta termal turizm potansiyeli ve çevresel etkileri. *Geçmişten Geleceğe Taşınan Miras Ayaş*, Ed. Mutlu Yılmaz, Ankara Üniversitesi Basımevi, ss: 243-260.
- Yücel, A. G. (2018). *Ayaş Karakaya geleneksel mimarisinin korunması bağlamında kentsel tasarım rehberi önerisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.

#### Extended Abstract

Tourism plays a vital role in shaping the global economy, society, and culture, serving as a significant driver of development and interaction. Among the many forms of tourism, festival tourism has emerged as an increasingly popular and impactful type of rural tourism. In recent years, festival tourism has gained prominence as a major source of income for numerous destinations, offering unique opportunities to showcase local culture and traditions, invigorate local economies, and attract visitors to specific regions. It represents a dynamic intersection of cultural celebration and economic activity, blending the preservation of heritage with the potential for sustainable development. The importance of festival tourism lies in its multifaceted contributions. Economically, it generates substantial benefits for local communities. The influx of tourists attending festivals stimulates spending in areas such as accommodation, dining, shopping, and other tourism-related activities. These expenditures directly support local businesses, boost income levels, and create employment opportunities, providing a crucial economic lifeline for rural and underdeveloped regions. Moreover, investments made in infrastructure and services to facilitate festival tourism yield long-term benefits for the host region. Improvements to festival venues, the expansion of transportation networks, and the enhancement of tourism facilities not only serve festival-related activities but also bolster the region's overall tourism potential, laying the groundwork for sustainable growth. Socially, festival tourism fosters cultural exchange and interaction, creating spaces where people from different backgrounds come together to share traditions, cuisines, and artistic expressions. These interactions enhance mutual understanding, reduce cultural prejudices, and promote global peace and cooperation. Festivals serve as a platform for cultural immersion, allowing visitors to engage deeply with local communities while offering residents an opportunity to showcase their heritage with pride. The involvement of local artists, craftsmen, and entrepreneurs in festival activities strengthens community bonds and contributes to the preservation of local culture. Active community participation in festivals reinforces social cohesion and promotes a shared commitment to cultural continuity, helping to preserve local identity in an increasingly globalized world. Culturally, festival tourism plays a critical role in preserving and promoting a region's heritage. Festivals provide a unique opportunity to showcase traditional crafts, music, dances, and rituals, offering a living exhibition of local culture. Tourists exposed to these cultural elements often develop a deeper appreciation for the region's heritage, which can lead to increased interest in preserving such traditions. Festivals instill pride in local communities, reinforcing their sense of cultural identity and ensuring that traditions are passed down to future generations. However, festival tourism also presents challenges, particularly the risk of commercialization. The transformation of traditional festivals into commercialized events aimed primarily at generating revenue can result in the loss of authenticity and the erosion of cultural heritage. This process of cultural homogenization can diminish the distinctiveness of local traditions and lead to identity loss. To mitigate these risks, careful planning and management are required to balance the economic benefits of festival tourism with the preservation of cultural integrity. Ayaş, a district of Ankara, Turkey, provides an illustrative example of the potential of festival tourism to contribute to local development. Rich in cultural and historical treasures, Ayaş offers an ideal setting for festivals that highlight its unique heritage. The festivals held in Ayaş play a significant role in revitalizing the region's tourism sector by attracting visitors and generating income for local businesses. The increased visitor traffic during festivals stimulates economic activity in areas such as accommodations, dining, and transportation, creating employment opportunities and fostering growth in tourism-related sectors. Furthermore, festival tourism in Ayaş serves as an effective tool for cultural promotion. By showcasing the district's traditions, crafts, and artistic expressions to a wider audience, festivals help preserve local cultural values and enhance their visibility on both national and international stages. Ayaş's participation in festival tourism also diversifies its tourism offerings. While Ayaş may not traditionally be a primary tourist destination compared to larger cities, the organization of festivals enables the district to carve out a distinct identity in the tourism market. This diversification enhances Ayaş's appeal and ensures that it attracts a broader range of visitors. Additionally, festival tourism stimulates the local economy by boosting sales of local products and handicrafts, providing income to local producers, and supporting small businesses. The funds spent on organizing and hosting festivals further contribute to economic vitality by directly benefiting the community. Social and cultural interaction facilitated by festival tourism in Ayaş is another critical benefit. Festivals provide a platform for meaningful exchanges between locals and visitors, fostering new friendships and deepening mutual understanding. Such interactions not only enhance the visitor experience but also strengthen the social fabric of the local community. Festivals bring people together, promoting a sense of unity and shared purpose that transcends cultural boundaries. Despite its numerous advantages, the success of festival tourism in Ayaş—and elsewhere—depends on effective planning and management. Active involvement and support from the local community are essential to ensure that festivals are aligned with the region's cultural values and development goals. Community participation helps maintain the authenticity of festivals, prevents over-commercialization, and ensures that the economic benefits of tourism are equitably distributed among residents. Additionally, festival tourism must be managed with sustainability in mind, balancing the needs of

visitors with the preservation of cultural and environmental resources. The findings from festival tourism in Ayaş highlight the potential for broader implications. Theoretical contributions include advancing the understanding of festival tourism as a means of cultural preservation and economic development, particularly in rural contexts. Practically, the insights gained can guide policymakers and tourism stakeholders in designing strategies that maximize the positive impacts of festival tourism while mitigating its challenges. For example, efforts to integrate local artisans and entrepreneurs into festival activities can enhance economic benefits and strengthen community engagement. Festival tourism in Ayaş also underscores the importance of diversifying tourism offerings to create a more inclusive and sustainable tourism economy. By positioning Ayaş as a destination for cultural and experiential tourism, festivals help the district attract a wider range of visitors and foster a more resilient tourism sector. The integration of local culture into festival programming ensures that visitors have an authentic and enriching experience while contributing to the preservation of the region's heritage. In conclusion, festival tourism offers significant economic, social, and cultural benefits for host communities. It provides an effective platform for promoting local culture, stimulating the economy, and fostering cultural exchange. However, to fully realize these benefits, careful planning and management are required. Strategies must focus on preserving cultural authenticity, encouraging local participation, and ensuring equitable distribution of economic gains. In the case of Ayaş, festival tourism has demonstrated its potential to revitalize the local economy, promote cultural heritage, and foster social cohesion. When implemented with the active involvement of the local community and a focus on sustainability, festival tourism can serve as a powerful tool for local development and contribute to the sustainable growth of the tourism sector. Future research could explore the broader applicability of these findings by examining similar initiatives in other regions, as well as investigating the long-term impacts of festival tourism on cultural preservation and community development.

**Bireylerde Instagram Bağımlılığı ve İyilik Hali Arasındaki İlişki ile Etkileyen Faktörlerin CHAID Analiziyle Belirlenmesi**

Determining The Relationship Between Instagram Addiction and Well-Being in Individuals Affecting Factors by CHAID Analysis

Arzu Özyürek\* Tuğba Eryiğit\*\* Ayşe Dilşad Atalar\*\*\* Ayşe Çetinkaya Uçak\*\*\*\*

**Makale Bilgisi**

Geliş Tarihi: 13.03.2024  
Kabul Tarihi: 07.07.2024  
Doi:  
10.20296/tsadergisi.1451886

**Anahtar Sözcükler:**

*Instagram bağımlılığı*  
*İyilik hali*  
*Teknoloji bağımlılığı*  
*CHAID analizi*

**ÖZET**

Sosyal medyanın aşırı kullanımı, bireylerde bağımlılık oluşturabilir ve bu durum iyilik halini etkileyebilir. Bu çalışmada Instagram bağımlılığı ile iyilik halini etkileyen faktörler ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu 15-39 yaş arası 795 kişi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Instagram Bağımlılığı Ölçeği ile İyilik Hali Yıldızı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Spearman Brown Korelasyon katsayısı ve CHAID analizi uygulanmıştır. Sonuç olarak; katılımcıların Instagram bağımlılığının ortalamasının altında ve iyilik hali düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu, Instagram bağımlılıkları arttıkça iyilik hali düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Instagram bağımlılığını etkileyen en önemli değişkenin bireylerin günlük telefon-bilgisayar kullanım süresi olduğu, günlük telefon-bilgisayar kullanım süresi fazla olan kadınların Instagram bağımlılık düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Telefon-bilgisayarı 2-3 yıl ve daha az süredir kullanan ve günlük kullanım süresi 4-5 saatin altında olan bireylerin iyilik hali düzeylerinin daha yüksek olduğu, 15-19 yaşında ve günlük telefon-bilgisayar kullanım süresi 4-5 saatin üzerinde olan bireylerin iyilik hali düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

**Article Information**

Submission: 13.03.2024  
Acceptance: 07.07.2024  
Doi:  
10.20296/tsadergisi.1451886

**Key Words:**

*Instagram addiction*  
*Well-being*  
*Technology addiction*  
*CHAID analysis*

**ABSTRACT**

Excessive use of social media can lead to addiction, which negatively impacts individuals' well-being. This study aims to identify the factors influencing Instagram addiction and well-being, as well as the relationship between these variables. The study sample consisted of 795 participants aged 15 to 39 years. Data were collected using the Instagram Addiction Scale and the Well-Being Star Scale. Descriptive statistics, Spearman-Brown correlation coefficient, and CHAID analysis were employed for data analysis. The findings revealed that participants' Instagram addiction levels were below average, while their well-being levels were above average. A negative relationship was identified, indicating that higher levels of Instagram addiction were associated with lower well-being. The most significant variable affecting Instagram addiction was daily phone and computer usage time. Women with higher daily phone-computer usage times exhibited greater levels of Instagram addiction. Additionally, individuals who had used phones or computers for 2-3 years or less and whose daily usage was under 4-5 hours reported higher well-being levels. In contrast, participants aged 15-19 years with daily phone-computer usage exceeding 4-5 hours demonstrated lower well-being levels. These findings highlight the importance of monitoring social media usage and its implications for well-being, particularly among younger individuals and heavy users.

**Atf İçin**

Özyürek, A., Eryiğit, T., Atalar, A. D. & Çetinkaya Uçak, A. (2024). Bireylerde Instagram bağımlılığı ve iyilik hali arasındaki ilişki ile etkileyen faktörlerin CHAID analiziyle belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 28(3), 687-705. doi: 10.20296/tsadergisi.1451886

\* Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Karabük, a.ozyurek@karabuk.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3083-7202>

\*\* Öğr. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu, İstanbul, teryigit@aydin.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5120-0326>

\*\*\* Öğr. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu, İstanbul, ayseker@aydin.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4062-9025>

\*\*\*\* Çocuk Gelişimi Uzmanı, Antalya, aysecettt@outlook.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6873-6239>

## GİRİŞ

Günlük yaşamda gerçekleştirilen bazı davranışlar alışkanlıklara, alışkanlıklar ise bağımlılığa dönüşebilir. Günümüzde teknolojinin yaşamın her alanında kullanılmasıyla birlikte internet ve sosyal ağların kullanımı giderek artış göstermektedir. Bu durum, bireylerin alışkanlıklarını değiştirdiği gibi bağımlılığa dönüşme potansiyeli taşımaktadır. Bağımlılık ise bireylerin sağlığını, iyilik halini olumsuz etkilen bir durum olarak değerlendirilmektedir.

### Alışkanlık ve Bağımlılık

Alışkanlıklar, içsel veya dışsal etkilerle her zaman aynı biçimde gerçekleştirilen şartlanmış davranışları kapsar (Türkçe Sözlük, 2024). Bu davranışlar öğrenmeyle gerçekleşip otomatik olarak yapılırlar (Güney, 1998). Günümüzde iletişim teknolojilerinin değişip gelişmesiyle telefon, radyo, televizyon, bilgisayar vb. araçlar taşınabilir ve ek bir cihazla bütünleşik hale gelmiştir. Akıllı telefonların tüm dünyada bireylere sunduğu kolay ve ucuz ulaşılabilen çevrimiçi hizmetler, farklı alışkanlıklar edinilmesini de beraberinde getirmiştir. Dünya genelinde insanlar, sosyal medya aracılığıyla ortak bir platformda bir araya gelmişlerdir (Tutgun Ünal ve Deniz, 2020). Bağımlılık, bir madde veya davranışa yöneliktir ve bağımlılık söz konusu olduğunda akla ilk gelen madde bağımlılığı olmaktadır. Fakat sosyal medya kullanım alışkanlığı giderek bağımlılığa dönüşebilir.

Bağımlılık daha çok “addiction” ve “dependence” olarak ele alınan bir kavramdır, davranış ya da maddeyi kullanmayı bırakamama ve kontrol edememe şeklinde tanımlanmaktadır (Egger ve Rauterberg, 1996). Bir davranışın bağımlılık olarak değerlendirilip kabul edilmesi, o davranışın hıza yönelik olması ve aşırı bir biçimde gerçekleşmesiyle olur. Birey, bağımlılık geliştirdiği madde olmadan ya da davranışı yapmadan yaşayamayacağını düşünür. Bağımlılık geliştirilen madde ya da davranış, haz veren bir dış faktör olarak irade kaybına neden olarak bireyi o şeye karşı muhtaç hale getirir. Dolayısıyla birey, bu durumdan sosyal, psikolojik, fiziksel ya da zihinsel olarak zarar görür (Tarhan ve Nurmedov, 2011). Davranışsal bağımlılık bir süreci kapsarken madde bağımlılığının kimyasal etkileri vardır. Davranışsal bağımlılık geçici olarak görülüp fazla dikkat çekmese de maddesel bağımlılık özellikle aileler tarafından hastalık olarak kabul edilerek çözüm aranmaktadır (Dinç, 2015). Davranışsal bağımlılığın günlük yaşamda rutin, tekrarlanan davranışlar olan olumsuz alışkanlıklar neticesinde ortaya çıktığı söylenebilir. İrade kaybı sonucunda ölçünün kaçırıldığı, hazzetme kaygısıyla zarar görüldüğü halde vazgeçilmeyen olumsuz alışkanlıklar, bağımlılık olarak değerlendirilebilir. Alışkanlık ve bağımlılık konuları, başlangıçta aynı gibi görünse de yaşanan tartışmalar neticesinde bilim dünyası davranış bağımlılığı konusunda hemfikir olmuştur. Davranışsal bağımlılık kumar, yemek, internet, alışveriş, video oyunları ve egzersiz gibi konularla ilişkilidir. Özellikle teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi sonucunda, teknolojiye özgü davranışsal bağımlılık kavramları oluşmuştur (Zubaroglu Yanardağ vd., 2020). Teknolojik gelişmeler, dünya genelinde sürekli ilgi odağı olmaya devam etmektedir.

Teknoloji, insanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgileri kapsayan, uygulama bilimi türüdür (Türkçe Sözlük, 2024). Aynı zamanda bilginin gücüyle desteklenir ve insan yaşamını kolaylaştırmayı amaçlar (Demir ve Okan, 2009). İnsan yaşamına yön veren teknolojik gelişmelerle ilgili olarak bazı düşünürler olumlu, bazıları ise olumsuz etkisi üzerinde durmaktadır. Teknolojik araçlardan ilk akla gelen kitle iletişim araçları, iletişimin hızlı ve kolay şekilde gerçekleşmesini sağlarlar. Bireylerin, zaman ve mekân farkı olmaksızın dünya üzerindeki tüm olaylardan haberdar olmasını sağladığından (Emre vd. 2019) ve hayatı kolaylaştırdığından yaygın bir şekilde kullanılmaktadırlar. Teknolojik araçların kullanımı, toplumu her zaman olumlu yönde etkileyip etkilemediği sorusunu akıllara getirmektedir (Temen, 2004). Özellikle telefon, internet ve bilgisayar oyunları gençler arasında daha yaygındır. Önceden çeşitli oyunlara ya da internet bağlantısına kafelerde belli bir ücret karşılığında ulaşırken günümüzde, akıllı telefon kullanımının yaygınlaşmasıyla internete daha kolay erişilebilmektedir. Bu durum sosyal medya kullanımı, internete ulaşım ve oyun oynamayı kolaylaştırdığından teknolojiyle daha fazla vakit geçirmekle sonuçlanmakta, beraberinde belli sorunları da getirerek keyif almaktan ve alışkanlıktan çıkıp bağımlılık haline dönüşmektedir (Bayar, 2019). Sosyal medya kullanımı, bağımlılıkla yakından ilişki olarak görülmektedir (Griffiths, 2013). Bu sebeple

alan yazında problemlili sosyal medya kullanımı, davranışsal bir bağımlılık olarak nitelendirilmektedir.

### **Teknoloji ve Sosyal Medya Bağımlılığı**

İnsan iletişiminin internet ve teknolojiyi kullanımına bağılı olarak değişikliğe uğramış hali olan sosyal medya, sanal bir dünyada toplumsal yaşam düzenini oluşturmaya çalışmaktadır. Teknoloji şirketleri “Metaverse” adıyla sanal bir evren ve “Avatar” adıyla insan vücuduna sanal bir form ile ortama adapte etmeye çalışmaktadır. Bugün dünya nüfusunun yarısından fazlasının aktif olarak kullandığı ve geleceği değiştirecek olan sosyal medyayı tanımak önemlidir (We Are Social, 2022). İnternet kullanımı ve sosyal medya; iletişim kurmak, bir konu hakkında bilgi sahibi olmak, paylaşımlarda bulunmak gibi imkanlar sağladığı için insanların yaşamını kolaylaştırmaktadır (Yellowlees ve Marks, 2007). Tüm dünyada 2023 yılı verilerine göre internet kullanıcılarının sayısı, 5,35 milyara ulaşmış, sosyal medya kullanan oranı bir önceki yıla göre 5,6 artmıştır. İlk kez sosyal medya kullanmaya başlayan kişi sayısı ise 2023 yılında 266 milyona ulaşmıştır ve sanal dünyaya dahil olan kişi sayısı giderek artmaktadır. Dünya genelinde internet ortamında vakit geçirme zamanı günde yaklaşık 7 saati bulmuştur. Türkiye ise tüm rakamlarda dünya ortalamalarının önündedir (TRT Haber, 2024). Sayısal verilerdeki artışın toplumdaki pek çok alanda değişimlere neden olması kaçınılmaz görünmektedir.

Sosyal medyada ücretsiz video vb. paylaşım uygulaması olan Instagram, internetten bağımsız olarak kullanılmayacağı için öncelikle internet bağımlılığı kavramını ele almak gerekir. Yellowlees ve Marks (2007), depresyon ve yalnızlık duygularında artışa neden olan internet bağımlılığını, bireylerin çevrimiçi ortamda kontrolsüz zaman geçirme, kendini gerçek hayattan ve gerçek hayattaki insanlarla etkileşimden uzaklaştırma veya internet dışında geçirilen zamandan sıkılma gibi durumlara neden olan bağımlılık olarak ifade etmişlerdir. İnternet, başkalarının profilini takip etme ve başkaları tarafından takip edilme imkânı sağlayan, fotoğraf ve video yükleme, yüklenen fotoğraf ve videoları beğenme, beğenilme ve yorum yapma imkânı sağlayan bir uygulamadır. Uygulamanın bu özelliği, bireyin yapılan paylaşımları aktif ve sürekli takip etme isteği sonucu bağımlılık oluşmasına neden olmaktadır (Mateo, 2014). Griffiths ve Szabo (2014) internet ortamında kullanılan uygulamaların da bir bağımlılık kaynağı olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu durum kontrol altına alınmadığı zaman ve kullanım süresi aşırılık teşkil ettiğinde bağımlılık yapabilme potansiyeline sahiptir (Young, 2004). İnternet kullanımıyla alakalı olarak FOMO (Fear of Missing Out), nomofobi (No Mobilephone) ve netlessfobi (Being Netless Fobia) gibi kavramlar günlük yaşamda sık kullanıldığı için alan yazına dahil edilmiştir (Gazioğlu, 2020). FOMO, sanal dünyada diğer insanların ödüllendirilen yaşamlarıyla ilgili endişe hali ve gelişmelerden uzak kalma/kaçırma korkusudur. Birey, sanal dünyada yaşananlardan eksik ve habersiz kaldığı kaygısı yaşamaktadır (Hoşgör vd., 2017; Przybylski vd., 2013). Nomofobi, bireyde cep telefonundan ayrı kalma huzursuzluğudur (Bragazzi ve Puente, 2014; Şar ve Işıklar, 2012). Günümüzde çoğu insanın akıllı telefon kullandığı düşünülürse nomofobi yaşayan sayısının oldukça fazla olduğu söylenebilir (Polat, 2017). Netlessfobi ise bireyin internetsiz kalma korkusu olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2015; Yıldırım ve Kişioğlu, 2018). Teknolojik gelişmelerle birlikte gelecekte, teknolojik araçlar ve internet kullanımına yönelik olarak farklı bağımlılık türleriyle de karşılaşılabileceği söylenebilir.

Sosyal medya bağımlılığı, kullanıcılarında diğer bağımlılıklarda olduğu gibi hayatında sorunlara yol açması nedeniyle tıp alanında resmi hasatlık olarak kabul edilmekte ve tanımlanmaktadır (Bayhan, 2013). Bu bağlamda sosyosyal medya bireyin yaşamını, günlük işini ve eylemlerini engelliyorsa; sosyal medya hesaplarına erişilemediği/kontrol edilemediği durumlarda birey huzursuz oluyor/ endişeleniyorsa, bireyin akademik başarısını etkiliyorsa, ikili ilişkilerinde başarısızlığa neden oluyorsa, algı ve/veya dikkat dağımlıklığına neden oluyorsa, vücut fonksiyonlarında bozukluğa (panik atak, stres, öfke) neden oluyorsa, bireyin önemli derecede sosyal medya bağımlısı olduğu söylenebilmektedir (Çiftçi, 2018). Instagram, İngilizcede anlamı telgraf olan “telegram” ve yine anlamı anlık olan “instant” kelimelerinin birleşmesiyle ortaya çıkmıştır. İlk kullanımı 2010 yılında gerçekleşen bu uygulama, 2012 yılında Facebook tarafından satın alınmıştır (Yeniçikti, 2016). Bir sosyal aę olan Instagram uygulaması, ilk olarak İOS uygulaması olarak kullanıldıktan sonra android için de uyarlanıp kullanılmaya başlanmıştır

(Kırcaburun, 2017). Fotoğraf ve videolar üzerinde çeşitli efektler ekleme fırsatı sunması ve paylaşım yapılan fotoğraflar üzerinde değişiklik yapılmasına izin vermesi, bu uygulamanın tercih nedenidir (Çetinkaya ve Cılızoğlu, 2016). Her geçen gün kullanıcı sayısı artan uygulama, kendisini güncelleyen önemli bir iletişim aracı olup kullanıcılarının yaratıcılıklarının ortaya çıkmasıyla farklı amaçlar için de kullanılmaktadır (Ünlü, 2018). Bu uygulama yeni mesleklerin oluşmasına yol açmış, insanların günlük hayatlarını paylaşmasıyla fenomen olmalarını sağlamıştır. Instagram fenomenliği sayesinde, insanlar bu uygulama üzerinden gelir elde etmeye başlamışlardır (Binbaşıoğlu, 2017). Gelir kazanmak veya eğlenceli vakit geçirecek boş zaman uğraşısı olarak görülebilen Instagram kullanımı, internet kullanımının bir parçası olarak internet bağımlılığında olduğu gibi bireyin yaşamını ciddi şekilde etkileyebilir.

### **Bağımlılık ve İyilik Hali**

Bağımlılık, bağımlı olunan nesne yoksunluğu veya davranışın sonucunda, birey veya çevresini olumsuz etkileyerek iyilik halini bozacak bir duruma neden olabilir. İyilik hali, sağlıklı olmaktan daha farklı bir kavramdır. İyilik hali kavramıyla ilgili birçok tanım ve model bulunmaktadır (Corbin vd., 2006; Myers ve Sweeney, 2004). Westgate (1996) iyilik hali kavramını, insanın fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını anlaması ve hayat tarzını bu ihtiyaçlarını doyumaya yönelik inşa etmesini içeren bir kendine yönelme süreci olarak ifade etmiştir. Myers ve ark. (2000) ise bireyin beden ve ruhen bütünleşik olarak optimal düzeyde sağlıklı olmak için kişisel amaçları olması, hayatını anlamlı devam ettirmek için hedefleri olması ve sosyal, bireysel ve toplumsal olarak tüm alanlarda işlevsel bir hayat sürmesi olarak açıklamışlardır. Ayrıca iyilik halinin öğrenilebilir ve değişiklik gösterebilir bir süreç olduğunu da vurgulamışlardır. Ulusal İyilik Hali Enstitüsü, iyilik hali kavramını “bireylerin daha başarılı bir varoluşla ilgili farkındalık kazandıkları ve bu varoluşa yönelik seçim yaptıkları aktif bir süreç” olarak tanımlamaktadır (National Wellness Institute, 2021). Korkut-Owen ve Owen (2012) tarafından geliştirilen “İyilik Hali Yıldızı Modeli” Türkiye’ye özgü geliştirilen ilk iyilik hali modelidir.

İyilik hali kavramı fiziksel, duygusal, sosyal, entelektüel ve spiritüel iyilik hali olarak ele alınabilir. Fiziksel iyilik hali fiziksel olarak aktif olmak, düzenli uyumak, doktor kontrolü gibi kişinin fiziksel sağlığıyla ilgili davranışlarını yerine getirebilmesi ve sağlıklı yaşam sürme biçimine yönelik öğeleri içermektedir (Miller ve Foster, 2010). Duygusal/psikolojik iyilik hali duyguların farkında olmak, duygularını kontrol edebilmek, benliğine ve hayatındaki durumlara olumlu olarak yaklaşabilmek gibi özellikleri içermektedir (Roscoe, 2009). Sosyal iyilik hali bireyin çevresindeki kişileri desteklemesi ve ihtiyaç duyduğunda onlardan destek alması, hayat kalitesini kurduğu sosyal ilişkiler sayesinde artırabilmesini kapsamaktadır (Corbin vd., 2006; Horton ve Snyder, 2009). Entelektüel iyilik hali entelektüel aktiviteleri sevmek ve aktif olmak, edinilen bilgileri hem kendisi hem de toplum yararına kullanmak, zihinsel olarak zorlanılacak aktivitelerden hoşnut olmak ve problem çözmek gibi özellikleri; spiritüel iyilik hali ise daha çok yaşamı anlamlı kılmak için, bireye ilham veren her türlü yaşantıyı içermekte (Berk, 2010), kendini gerçekleştirmiş ve yaşam doyumunu sağlamış hissettirmektedir.

İyilik hali kavramı alan yazından birçok farklı değişkenle birlikte ele alınarak incelenmiştir. İyilik hali ve internet kullanımı ilişkisinin incelendiği çalışmalarda, iyilik haliyle internet kullanımı arasında negatif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir (Caplan, 2003; Chen ve Persson, 2002; Göktaş ve Öztürk, 2022; Söner ve Yılmaz, 2018). Satıcı (2019), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, sosyal medya bağımlılığının iyilik halini doğrudan ve dolaylı şekilde negatif yönde yordadığını saptamıştır. Topal ve ark. (2023), ortaokul ve lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, psikolojik iyi oluş ile internet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı ve yalnızlık arasında negatif yönde ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Günümüzde bireylerin hemen hemen tüm gereksinimlerini karşılayabilecekleri internet ortamının, yaşamı nasıl etkilediğini araştırmak bir merak konusu haline gelmiştir (Huang, 2004). İnternetin bu kadar yaygın kullanım alanına sahip olması, bireyin hayatını kolaylaştırdığı gibi zamandan da tasarruf etmesini sağlamaktadır. Ancak bağımlılık derecesine gelen kullanımlar problemleri insan davranışlarının da ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Ceyhan, 2011). Bunlara ek olarak bazı uygulamalar aracılığıyla giderilmeye çalışılan sosyalite kavramının, kişiyi gittikçe sosyal hayattan uzaklaştırdığı ve yalnızlaştırdığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Keser Özcan ve Buzlu, 2005). Erişim olanaklarının günden güne artması, insanlarda

bağımlılık potansiyelinin artmasına neden olmaktadır. Bu durum, Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramında belirttiği gibi yakınlığa karşı uzaklık karmaşası yaratarak sosyal çevre edinme ve bir gruba dahil olma gibi krizlerin yaşanmasına neden olabilmektedir. İnternette bir uygulama kullanımına bağımlı hale gelen kişilerin sosyal ilişkilerinde bozulmalar yaşanabilir ve gündelik işleri aksayabilir. Caplan'a (2005) göre bireyin internet kullanımında bağımlı hale gelmesi hem sosyal hem de mesleki açıdan olumsuz sonuçlara neden olabilecek çok boyutlu bir sendromdur. Andreassen (2015), ergenlik döneminde sosyal medyanın daha aktif olarak kullanıldığını belirterek bunun nedenini sanal ortamda otorite ve ebeveyn baskısını daha az hissetmeleriyle açıklamıştır. Ergenlikte duygusal problem yaşanma sıklığının daha fazla olması da onları sosyal medya kullanımına itmekte ve bu şekilde bağımlılık geliştirebilmektedirler (Yen vd., 2008). Koçyiğit ve Koç (2021) tarafından yapılan güncel araştırmanın sonucunda gençler arasında en sık tercih edilen sosyal medya uygulamalarının ilk üçü Instagram, WhatsApp ve Twitter olarak belirlenmiştir. Bu kullanım, sayısal eriler dikkate alındığında bağımlılık potansiyeli oluşturarak bireylerin iyilik halini olumsuz etkileyebilir

### Amaç

İyi oluş, bireylerin kişisel gelişimi ve diğerleriyle nitelikli ilişkiler kurma gibi varoluşsal meydan okumaları kapsayan bir yönetme biçimi olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik ve fiziksel sağlıkları iyi olan, yaşam kalitesi yüksek olan bireylerin iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu araştırmalar sonucu elde edilmiştir (Keyes vd., 2002). İyilik hali bireyin bir bütün olarak kendi ihtiyaçlarını anlayarak bu ihtiyaçlarını gidermeye yönelik bir yaşam tarzı benimsemesini kapsamaktadır. İyilik halinin bozulmasının olumsuz bir durum olarak nitelendirilen bağımlılık sorunlarına yol açması veya bağımlılığın iyilik halinin bozulmasına neden olması mümkün görünmektedir. Bu bağlamda, kullanıcı sayısındaki artışa bağlı olarak iyilik hali ile Instagram kullanımı arasında bir ilişki olup olmadığı ve varsa bu ilişkinin yönünün belirlenmesi açısından bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı öngörülmüştür.

Düşük sosyal destek, baskıcı ebeveynlik, sosyalleşme gereksinimi gibi kişisel ve çevresel pek çok durum bireylerin iyilik halini etkilerken iyilik haliyle ilgili olumsuzluklar da Instagram bağımlılığı gibi bağımlılıklara neden olabilir. Yapılan araştırmalar, bireyler düşük sosyal desteğe sahip olduklarında sosyal medya uygulamaları ve internet bağımlılığı risklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir (Köseoğlu ve Erçevik, 2015; Anlı, 2018). Bu çalışmada bireylerin Instagram bağımlılığı ile iyilik hali arasındaki ilişki, Instagram bağımlılığı ve iyilik halini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aşağıdaki alt amaçlara ulaşmak amaçlanmıştır:

- Bireylerin Instagram bağımlılık düzeyi nasıldır?
- Bireylerin iyilik hali düzeyleri nasıldır?
- Bireylerin Instagram bağımlılığı ve iyilik hali arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Bireylerin Instagram bağımlılığını etkileyen faktörler nelerdir?
- Bireylerin iyilik halini etkileyen faktörler nelerdir?

### YÖNTEM

Betimsel-ilişkisel tarama modelindeki çalışmada, değişkenler arası ilişki ve varsa bu ilişkinin düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır (Crano ve Brewer, 2002).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, amaçlı rastgele örnekleme yöntemiyle kendilerine ulaşılabilen, çalışmaya katılmaya gönüllü sosyal medya uygulamalarını kullanan kişiler oluşturmuştur. Amaçlı rasgele örneklemede, rastgele yöntemle evrenden çalışmaya katkı sağlayacak bir grup seçilir. Burada amaç, neden belli durumların araştırma için seçildiğine yönelik inanırılığı sağlamaktır (Creswell, 2013). Katılımcıların tümü Instagram kullanmakta ve bunun yanında Twitter, Whatsapp, Snapchat, YouTube, Spotify, Facebook, Whatsapp, Tik Tok uygulamalarından en az birini de kullanmaktadırlar. Sosyal medya üzerinden gönüllü katılımı sağlanan 522'si kadın ve 273'ü erkek olmak üzere 795 kişi çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunun bazı kişisel bilgilerinin frekans ve yüzdeleri Tablo 1'de görülmektedir.

**Tablo 1.** Katılımcıların kişisel bilgileri frekans ve yüzdeleri



Değişken	f	%	Değişken	f	%
Yaşı			Teknolojik aracı kaç yıldır kullandığı		
15-19 yaş	129	16,2	1 yıl ve altı	24	3,0
20-24 yaş	478	60,1	2-3 yıl	38	4,8
25-29 yaş	55	6,9	4-5 yıl	166	20,9
30-34 yaş	47	5,9	6-7 yıl	218	27,4
35-39 yaş	86	10,8	8 yıl ve üzeri	349	43,9
Öğrenim Durumu			Tekn. aracı günlük kullanım süresi		
Lise	338	42,5	1 saat ve altı	46	5,8
Ön Lisans	252	31,7	2-3 saat	223	28,1
Lisans	173	21,8	4-5 saat	280	35,2
Lisans Üstü	32	4,0	6-7 saat	136	17,1
			8-9 saat	64	8,1
			10 saat ve üzeri	46	5,8
Bir işte çalışma durumu			Teknolojik aracı öncelikli kullanım amacı		
Çalışmıyor	186	23,4	Sohbet etmek	294	37,0
Öğrenci	310	39,0	Gündemi takip etmek	51	6,4
Çalışıyor	299	37,6	Bilgi edinmek	92	11,6
			Oyun oynamak	218	27,4
En sık kul. teknolojik araç			Boş zamanı değerlendirmek	49	6,2
Cep telefonu	715	89,9	Alış-veriş yapmak	47	5,9
Bilgisayar	80	10,1	Diğer	44	5,5

Tablo 1'e göre çalışma grubunun %60,1'i 20-24 yaş aralığında, %42,5'i lise ve %31,7'si ön lisans mezunu, %39'u öğrenci ve %37,6'sı bir işte çalışmaktadır, %89,9'u daha fazla cep telefonu kullanmaktadır. Çalışma grubunun %43,9'u kullandığı telefon veya bilgisayarı 8 yıl ve daha fazla süredir kullanmakta, %35,2'si günde 4-5 saat süreyle kullanmakta, çeşitli nedenlerle birlikte %37'si öncelikle sohbet etmek ve %27,4'ü oyun oynamak amacıyla kullanmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında katılımcıların cinsiyeti, yaşı, öğrenimi ve çalışma durumu, teknolojik araç kullanma durumu, teknolojik aracı kaç yıldır, günde kaç saat ve öncelikle hangi amaçla kullandığının sorulduğu bir Kişisel Bilgiler Formu, Instagram Bağımlılığı Ölçeği ve İyilik Hali Yıldız Ölçeği kullanılmıştır.

Instagram Bağımlılığı Ölçeği, D'Souza ve Colleagues tarafından 2018 yılında geliştirilmiş, Kavaklı ve İnan tarafından 2021 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Toplam 21 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır (Kontrol Yoksunluğu, Gerçeklerden Kaçış, İlişki Kesme, Obsesyon, Sağlık ve Kişilerarası Problemler). Ters kodlanan madde bulunmayıp beşli likert tipindedir (Asla, Arası Sıra/Nadiren, Bazen, Çoğu Zaman, Her Zaman). Alt boyut bazında ve toplam puan elde edilebilmektedir. Instagram bağımlılık düzeyi 1,00-1,80 puan düşük, 1,81-2,60 puan orta altı, 2,61-3,40 puan orta, 3,41-4,20 puan orta üstü, 4,21-5,00 puan yüksek olarak yorumlanmaktadır. Ölçeğin dil geçerliği sonrasında, üniversite öğrencileri ve Instagram kullanıcılarından elde edilen verilerle faktör analizi yapılmıştır. Psikometrik özelliklerinin Türk popülasyonunda kabul edilebilir olduğu, test-tekrar test güvenilirliğinin 0,77 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin bu çalışmada değerlendirilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı alt boyutlar için sırasıyla 0,83, 0,89, 0,89, 0,77, 0,84 ve toplam puan için 0,94 bulunmuştur.

İyilik Hali Yıldız Ölçeği, Korkut-Owen vd. tarafından 2016 yılında geliştirilmiştir. Toplam 24 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır (Yaşamı Anlamlandırma ve Hedef Odaklı Olma, Bilişsel, Duygusal, Fiziksel, Sosyal Boyut). Beşli likert tipindedir (Beni Hiç Yansıtıyor, Beni Yansıtıyor, Bazen, Beni Yansıtıyor, Tamamen Beni Yansıtıyor). Ölçekten elde edilebilecek puanlar 24-120 arasında değişmekte olup bireyin aldığı puanın yüksekliğine göre iyilik hali olumlu

değerlendirilmektedir. Ayrıca ölçeğin alt boyutları bağımsız olarak da puanlanabilmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında alt boyutlardan elde edilen katsayılar ise sırasıyla 0,79, 0,77, 0,63, 0,57 ve 0,71 bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ise 0,87, 0,82, 0,73, 0,66, 0,73 ve toplamda 0,92 bulunmuştur. Güvenirlik katsayısını 0,50-0,80 olması orta düzeyde güvenilir olarak değerlendirilmektedir (Tan, 2009).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma öncesinde İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan etik izin alınmıştır (21/04/2022 tarihli, 2022/07 no'lu karar). Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ve katılımcı onam formu online ortamda hazırlanmış, bağlantı linki online olarak katılımcılara ulaştırılmıştır. Toplanan veriler bilgisayar istatistik programına aktarılmıştır.

Verilerin analizinde ölçek puanları betimsel analizleri yapılmıştır. Normallik dağılımı için yapılan Kolmogorov Smirnov Testi sonucu anlamlılık değeri 0,05'ten küçük, çarpıklık ve basıklık değerleri bazı alt boyutlar için 2'den büyük bulunmuştur. Histogram grafikleri incelenerek normal dağılımın sağlanması amacıyla uç değerlerin çıkarılması yoluna gidilse de veri kaybının fazla olması nedeniyle tüm verilerin kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeklerin tüm alt boyutlarında normallik dağılımı karşılanmadığı için verilerin analizinde iki ölçüm seti arası ilişkinin belirlenmesinde Spearman Brown Korelasyon Katsayısı, ölçek toplam puanlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesinde sıralama analizlerinden CHAID analizi kullanılmıştır. CHAID analizi, normal dağılım göstermeyen verilerde de uygulanabilmekte ve görsel algoritmalarla yorum kolaylığı sunmaktadır. Karar ağaçları şeklinde sunulan bulgular, verilerden hangisinin önemli olduğunun yorumlanmasını sağlamaktadır (Akpınar, 2017).

### BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın alt problemleri doğrultusunda betimsel istatistik sonuçları Instagram Bağımlılığı Ölçeği için Tablo 2'de, İyilik Hali Yıldızı Ölçeği için Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 2.** Instagram bağımlılığı ölçeği puanları betimsel analiz sonuçları

Instagram Bağımlılığı Ölçeği	f	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	St. Sapma
Kontrol Yoksunluğu	795	1,00	5,00	1,86	0,90
Gerçeklerden Kaçış	795	1,00	5,00	2,25	1,02
İlişki Kesme	795	1,00	5,00	2,17	0,97
Obsesyon	795	1,00	5,00	2,07	0,83
Sağlık ve Kişilerarası Problemler	795	1,00	5,00	1,61	0,86
Toplam	795	1,00	5,00	2,03	0,75

Tablo 2'de görüldüğü üzere, çalışma grubunun Instagram Bağımlılığı Ölçeği Gerçeklerden Kaçış boyutu puan ortalaması en yüksek iken bunu İlişki Kesme, Obsesyon, Kontrol Yoksunluğu, Sağlık ve Kişilerarası Problemler puanı izlemektedir. Katılımcıların sağlık ve kişiler arası problemlerinin düşük, kontrol yoksunluğu, gerçeklerden kaçış, ilişki kesme, obsesyon ve toplam Instagram bağımlılık düzeylerinin ortalamasının altında olduğu (1,81-2,60 puan arası) görülmektedir. Buna göre katılımcıların, genel olarak Instagram bağımlılıklarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

**Tablo 3.** İyilik hali yıldızı ölçeği puanları betimsel analiz sonuçları

İyilik Hali Yıldızı Ölçeği	f	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	St. Sapma
Yaşamı Anlamlandırma ve Hedef Odaklı Olma	795	1,00	5,00	3,93	0,78

Bilişsel	795	1,00	5,00	4,41	0,69
Duygusal	795	1,00	5,00	3,76	0,75
Fiziksel	795	1,00	5,00	3,02	0,85
Sosyal	795	1,00	5,00	3,98	0,77
Toplam	795	1,00	5,00	3,83	0,63

Tablo 3'te görüldüğü üzere, çalışma grubunun Bilişsel boyutu puan ortalaması en yüksek iken bunu Sosyal, Yaşamı Anlamlandırma ve Hedef Odaklı Olma, Duygusal ve Fiziksel boyut puanı izlemektedir. En düşük puanın Fiziksel boyutta olduğu da dikkat çekmektedir. Buna göre katılımcıların iyilik hali düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir.

Katılımcıların Instagram bağımlılığı ile iyilik hali düzeyleri arası ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan Spearman Brown Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Instagram bağımlılığı ölçeği ve iyilik hali yıldızı ölçeği puanları korelasyon analizi sonuçları

Instagram Bağımlılığı Ölçeği		İyilik Hali Yıldızı Ölçeği					Toplam
		Yaşamı Anl. ve Hedef O.	Bilişsel Boyut	Duygusal Boyut	Fiziksel Boyut	Sosyal Boyut	
Kontrol Yoksunluğu	r	<b>-0,267**</b>	<b>-0,192**</b>	<b>-0,205**</b>	<b>-0,187**</b>	-0,056	<b>-0,250**</b>
Gerçeklerden Kaçış	r	<b>-0,153**</b>	<b>-0,129**</b>	<b>-0,131**</b>	<b>-0,125**</b>	0,043	<b>-0,136**</b>
İlişki Kesme	r	<b>-0,236**</b>	<b>-0,154**</b>	<b>-0,216**</b>	<b>-0,242**</b>	0,008	<b>-0,232**</b>
Obsesyon	r	<b>-0,098**</b>	<b>-0,080*</b>	<b>-0,097**</b>	<b>-0,126**</b>	0,064	<b>-0,099**</b>
Sağlık ve K. Prob.	r	<b>-0,253**</b>	<b>-0,231**</b>	<b>-0,213**</b>	<b>-0,154**</b>	<b>-0,102**</b>	<b>-0,253**</b>
Toplam	r	<b>-0,245**</b>	<b>-0,181**</b>	<b>-0,212**</b>	<b>-0,223**</b>	0,007	<b>-0,236**</b>

\*\*p<0,01

Tablo 4'e göre katılımcı bireylerin Instagram Bağımlılığı Ölçeği tüm alt boyut ve toplam puanlarıyla İyilik Hali Yıldızı Ölçeği Sosyal boyut puanları dışında tüm alt boyut ve toplam puanları arasında; yalnızca Sağlık ve Kişilerarası Problemler puanı ile Sosyal boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır (p<0,01). Bu ilişki negatif yönlü ve düşük düzeydedir. Yani katılımcıların Instagram bağımlılıkları arttıkça iyilik hali düzeyleri düşmekte veya iyilik hali arttıkça Instagram bağımlılıkları azalmaktadır. Katılımcıların Instagram bağımlılık düzeylerinin iyilik hallerini tüm boyutlarda olumsuz etkilediği söylenebilir.

Katılımcıların Instagram bağımlılığını etkileyen kişisel değişkenlerin belirlenmesine ilişkin yapılan CHAID analizinde maksimum ağaç derinliği 3, risk değerlerine göre üst düğümdeki minimum değer 100 ve alt düğümdeki minimum değer 50 olarak ele alınmıştır. Analize Instagram Bağımlılığı Ölçeği toplam puanı bağımlı değişken ve katılımcıların kişisel değişkenleri bağımsız değişken olarak atanmıştır. Analiz sonucunda Instagram bağımlılığını etkileyen kişisel faktörlere ilişkin olarak 3 düzeyli ve 10 düğümden oluşan bir ağaç yapısı oluşmuştur. Bu yapı Şekil 1'de verilmiştir.

**Şekil 1.** Instagram Bağımlılığını Etkileyen Kişisel Değişkenlere Yönelik Karar Ağacı

Şekil 1 incelendiğinde katılımcıların Instagram bağımlılığını etkileyen en önemli kişisel değişkenin günlük teknolojik araç (telefon, bilgisayar) kullanım süresi olduğu görülmektedir ve katılımcıların Instagram bağımlılığı telefon-bilgisayarı günlük kullanım süresine göre manidar farklılaşmaktadır ( $F=32,217$ ,  $p=0,000$ ). CHAID analizi katılımcıları telefon-bilgisayarı günlük kullanım süresine göre 2-3 ve daha az, 2-3 saat ve 4-5 saat arası, 4-5 saatten daha fazla olmak üzere üç kümeye ayırmıştır. Telefon-bilgisayarı günlük 2-3 saat ve daha az kullananların Instagram Bağımlılık Ölçeği puanı 37,197, 2-3 saat ve 4-5 saat arası kullananların puanı 43,429, 4-5 saatin üzerinde kullananların puanı 47,972 olup günlük kullanım süresi azaldıkça Instagram bağımlılığı da azalmaktadır.

Katılımcıların günlük telefon-bilgisayar kullanım süresi ne olursa olsun Instagram Bağımlılık Ölçeği puanlarını etkileyen en önemli değişken cinsiyettir, katılımcıların cinsiyetine göre Instagram bağımlılık düzeyi manidar farklılaşmaktadır ( $p<0,01$ ). Telefon-bilgisayarı günlük 2-3 saat ve daha az kullanan kadınların puanı 39,52; 2-3 saat ve 4-5 saat kullanan kadınların puanı 44,949, 4-5 saatten fazla kullanan kadınları puanı 52,106'dır.

Sonuç olarak; bireylerin Instagram bağımlılığını etkileyen en önemli faktör günlük telefon-bilgisayar kullanım süresidir ve günlük telefon-bilgisayar kullanım süresi 4-5 saatin üzerinde olan kadınların Instagram bağımlılığı daha fazladır. Ayrıca günlük telefon-bilgisayar kullanım süresi arttıkça Instagram bağımlılık düzeyi artmaktadır ve kullanım süresi ne olursa olsun kadınların Instagram bağımlılık düzeyi daha yüksektir.

Katılımcıların iyilik hali düzeyini etkileyen kişisel değişkenlerin belirlenmesine ilişkin yapılan CHAID analizinde maksimum ağaç derinliği 3, risk değerlerine göre üst düğümdeki minimum değer 90 ve alt düğümdeki minimum değer 45 olarak ele alınmıştır. Analize İyilik Hali Yıldızı Ölçeği toplam puanı bağımlı değişken katılımcıların kişisel değişkenleri bağımsız değişken olarak atanmıştır. Bireylerin iyilik halini etkileyen kişisel faktörlere ilişkin olarak 3 düzeyli ve 7 düğümden oluşan bir ağaç yapısı oluşmuştur. Bu yapı Şekil 2'de verilmiştir.

**Şekil 2.** İyilik Halini Etkileyen Kişisel Değişkenlere Yönelik Karar Ağacı

Şekil 2 incelendiğinde katılımcıların iyilik hali düzeyini etkileyen en önemli kişisel değişkenin günlük teknolojik araç (telefon, bilgisayar) kullanım süresi olduğu görülmektedir ve katılımcıların iyilik hali düzeyi telefon-bilgisayarı günlük kullanım süresine göre manidar farklılaşmaktadır (F=14,038, p=0,001). CHAID analizi katılımcıları telefon-bilgisayarı günlük kullanım süresine göre 4-5 saat ve daha az, 4-5 saatten daha fazla olmak üzere iki kümeye ayırmıştır. Telefon-bilgisayarı günlük 4-5 saat ve daha az kullananların İyilik Hali Yıldızı Ölçeği puanı 93,408, 4-5 saatin üzerinde kullananların puanı 89,085'tir.

Günlük telefon-bilgisayar kullanım süresi 4-5 saat ve altında olan katılımcıların iyilik halini etkileyen en önemli değişken telefon-bilgisayarın kaç yıldır kullanılıyor olduğudur, katılımcıların telefon-bilgisayarı ne kadar zamandır kullandığına göre iyilik hali düzeyi manidar farklılaşmaktadır (F=11,242, p=0,003). Telefon-bilgisayarı 2-3 yıl ve daha az süredir kullananların puanı 99,846 iken 2-3 yıldan daha fazla kullananların puanı 92,734'tür.

Günlük telefon-bilgisayar kullanım süresi 4-5 saatin üzerinde olan katılımcıların iyilik halini etkileyen en önemli değişken yaşlarıdır, katılımcıların yaşına göre iyilik hali düzeyi manidar farklılaşmaktadır (F=8,391, p=0,016). Yaşı 15-19 arasındakilerin puanı 83,250 iken yaşı 15-19'un üzerinde olanları puanı 90,500'dür.

Sonuç olarak; telefon-bilgisayarı 2-3 yıl ve daha az süredir kullanan ve günlük kullanım süresi 4-5 saatin altında olan bireylerin iyilik hali düzeyi daha yüksektir. Yaşı 15-19'un altında ve günlük telefon-bilgisayar kullanım süresi 4-5 saatin üzerinde olan bireylerin iyilik hali düzeyleri ise düşüktür.

## TARTIŞMA

Bireylerin Instagram bağımlılığı ve iyilik hali düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, 15-39 yaş aralığındaki katılımcıların Instagram bağımlılığı ve iyilik hali düzeyini etkileyen faktörlerin belirlenmesine çalışılmıştır. Çalışmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlara alan yazın ışığında tartışılarak bazı öneriler geliştirilmiştir.

Çalışmada, katılımcıların Instagram bağımlılığının ortalamasının altında ve iyilik hali düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu görülmüştür. Çalışma grubunun Instagram bağımlılık düzeyi

ortalamanın altında iken iyilik hallerinin ortalamanın üzerinde olduğu söylenebilir. Katılımcıların Instagram bağımlılık düzeyleri ile iyilik hali düzeyleri arası ilişki incelendiğinde, bireylerin Instagram bağımlılıkları arttıkça iyilik hali düzeylerinin düştüğü veya bir başka deyişle iyilik hali arttıkça Instagram bağımlılıklarının azaldığı belirlenmiştir. Çalışmanın iki bulgusu birlikte değerlendirildiğinde, bireylerin Instagram bağımlılığı ve iyilik hali arasındaki ilişkiye dair hipotezin desteklendiği görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan bireylerin Instagram bağımlılığı ortalamanın altında olduğundan iyilik hali düzeyleri de ortalamanın üzerinde olumlu olarak bulunmuştur. İyilik hali ruhsal sağlıkla iç içedir ve sosyal medya bağımlılığından olumsuz etkilenmektedir. Sanal dünyadaki hayatın kusursuz olması, bu sosyal ağları kullanan bireylerde zamanla yeni bir gerçeklik algısı ortaya çıkarmakta ve aslında gerçek olmayan bu dünyada yer almayan insanların da iyilik hali olumsuz etkilenebilmektedir. Sosyal medya bağımlılığının doğrudan olmasa da z kuşağı olarak adlandırılan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu üzerinde negatif bir etkili olduğu (Bayramoğlu ve Gültekin, 2023), genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı ile yaşam doyumu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu (Yukay Yüksel vd., 2020) saptanmıştır. Problemlerli internet kullanımı, bireyde yaşam doyumunun düşmesine neden olduğundan iyilik hali de olumsuz etkilenmektedir (Şenol-Durak ve Durak, 2011). Kodaman (2019) da yaptığı çalışmada, psikolojik iyi olma hali seviyesinin düşük olmasının internet bağımlılığıyla ilişkili olduğunu saptamıştır. Bu bulgular, mevcut çalışma bulgularını desteklemektedir. Yapılan araştırmalar, aşırı ve bağımlı halde sosyal medya kullanıcısı olmanın stresi tetikleme, uyku kalitesini düşürme ve kişinin aktif hobilerini engellemeye neden olabileceğini, tüm bunların ise bireyin iyi oluşu için tehlikeli olacağını ortaya koymaktadır (Chen vd., 2020; Kross vd., 2013; Özdemir, 2019; Özgen, 2016; Yue vd., 2021).

Çalışmada, katılımcıların Instagram bağımlılığını etkileyen en önemli değişkenin bireylerin günlük telefon-bilgisayar kullanım süresi olduğu, günlük telefon-bilgisayar kullanımı arttıkça Instagram bağımlılık düzeyinin de arttığı ve kullanım süresi ne olursa olsun kadınların Instagram bağımlılık düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum literatürdeki bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Ekşi vd., 2017; İnce ve Koçak, 2017). Kullanım süresinin artışına bağlı olarak Instagram bağımlılığının artması, beklenen bir sonuçtur. TÜİK (2023) verileri, ülkemizde 16-74 yaş aralığındaki kadınların internet kullanım oranının %83,3 iken erkeklerde bu oranın %90,9 olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazında sosyal etkileşim dürtüsünün cinsiyet ve yaş ilişkisini inceleyen araştırmalar olup bulgular değişkenlik göstermektedir. Cinsiyet açısından incelendiğinde bazı araştırmalarda kadınların (Weiser, 2000; Gülnar vd., 2010; Brell vd., 2016) bazı araştırmalarda ise erkeklerin sosyal etkileşim dürtüsü düzeyinin kadınlardan daha yüksek olduğu (Haferkamp vd., 2012; Rousseau ve Puttaraju, 2014) saptanmıştır. Kalafat Çat vd. (2021), çalışmalarında katılımcıların en fazla kullandıkları medyanın internet olduğunu, kadınların internet bağımlılığının erkeklerden yüksek olduğunu ve günlük sosyal medya kullanım süreleri arttıkça sosyal medya bağımlılık düzeylerinin arttığını saptamışlardır. Kadınların Instagram bağımlılığının daha yüksek olmasının sebebi kozmetik ve moda sektörünü takip etmeleri, Instagram uygulaması üzerinden daha fazla alışveriş yapmaları olabilir. Ayrıca çalışma grubundaki çalışmayan ve öğrenci sayısının fazla olduğu dikkate alındığında, Instagramın çalışmayan grup tarafından boş zaman uğraşısı olarak kullanıldığı da söylenebilir. İlaveten gündelik hayatın fotoğraf ve videolarla arşivlenmesi ve kişisel alanın oluşturulması, çekilen ve hoş giden fotoğrafların diğerlerinin beğenisine sunulmasında, kadınların erkeklere oranla daha fazla aktif olması ve dolayısıyla bağımlılık geliştirmelerine neden olmaktadır (Hollenbaugh, 2011). Ergenlik dönemindeki gençlerin sosyal ve psikolojik ihtiyaçlar bağlamında Instagram bağımlılığı hakkında yapılan bir araştırmada akıştaki son gönderileri kaçırmama, başkaları tarafından açılan canlı yayınları izleyebilme ve gönderileri anında beğenebilme ve yorum yapabilme özelliğinin olması sebebiyle ergenlik dönemindeki gençlerin tanınma ve eğlenme gibi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik dürtüsel hareketlerini tespit etmişlerdir (Kırcaburun ve Griffiths, 2018). Alanyazın bağımlılık derecesindeki Instagram kullanımının cinsiyete bağlı olarak farklı olumsuz psikolojik etkileri olduğunu açıklamaktadır. Özellikle ergen grubundaki erkeklerin sorunlu Instagram kullanımı yalnız olma, sosyal kaygı ve çoğunlukla depresyon ile ilişkilendirilmiştir (Yurdagül vd. 2019). Ortaokul öğrencileriyle

yapılan bir çalışmada, sosyal medya bağımlılığı ile iyi oluş arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Erdemir ve Ayas, 2023). Özetle internet ve sosyal medya, kullanım süresine bağlı olarak bireylerde bağımlılık düzeyinde bir davranışa neden olabilmekte, bu durum ise iyilik halini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Çalışmada, katılımcıların iyilik hali düzeyini etkileyen en önemli değişkenin bireylerin telefon-bilgisayarı kaç yıldır kullandıkları olup telefon-bilgisayarı 2-3 yıl ve daha az süredir kullanan ve günlük kullanım süresi 4-5 saatin altında olan bireylerin iyilik hali düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaşı 15-19 ve günlük telefon-bilgisayar kullanım süresi 4-5 saatin üzerinde olan bireylerin iyilik hali düzeylerinin ise düşük olduğu belirlenmiştir. Yaşa bağlı internet kullanımı düşünüldüğünde, dijital yerliler olarak adlandırılan internet ve teknolojiyle iç içe bir dünyaya doğan bu nesil, dijital göçmenlere göre bağımlı olmaya daha elverişli durumdadır. Gençlerin interneti daha sosyal medyaya girme ve uygulamaları aktif olarak kullanma amaçlı kullandıkları, yaş grubu arttıkça haberleri takip etme, mobil bankacılık hizmetlerini kullanma ve gazete okumak gibi faaliyetleri gerçekleştirmek için kullandıkları görülmektedir (Polat ve Karasu, 2020). Bu bilgiler ışığında henüz ergenlik dönemindeki ve diğerleriyle kıyaslandığında yaşamının önemli bir bölümünü internet kullanımına maruz kalarak geçirenlerin, Instagram bağımlılığının fazla olması ve buna bağlı olarak iyilik halinin düşük olması beklenen bir sonuçtur. İnternet kullanım süresi arttıkça kişilerin sosyal medyadaki gerçek olmayan hayattan olumsuz etkilenmeleri ve dolayısıyla iyilik halinin azalması beklenebilir. Gençlerin başkaları tarafından beğenilme ve onay görme isteği, sosyal medya kullanımının artmasına sebep olabilirken beledikleri beğeni ve onayı alamadıklarında, hatta siber zorbalık gibi olumsuz durumlarla karşılaştıklarında iyilik halleri de olumsuz etkilenebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak; çalışma grubundaki bireylerin Instagram bağımlılık düzeyi düşük ve iyilik hali düzeyi ortalamanın üzerinde yüksek bulursa da Instagram bağımlılığıyla bireylerin iyilik hali düzeylerinin yakından ilişkili olduğu görülmüştür. İyilik halinin artması Instagram bağımlılık düzeyini azaltırken iyilik halindeki azalma Instagram bağımlılık düzeyini arttıracaktır. Telefon-bilgisayar gibi teknolojik araçları günlük yaşamda daha uzun süre kullanan bireylerin ve özellikle kadınların Instagram bağımlılığı artış gösterirken telefon-bilgisayarın ve dolayısıyla internet ve Instagramın daha uzun yıllardır kullanılması ve günlük kullanım süresinin artması durumunda iyilik hali düzeyinin düştüğü dikkat çekmektedir. Özellikle yaşı 15-19 olup günlük 4-5 saatin üzerinde telefon-bilgisayar kullanan katılımcıların iyilik hali düzeylerinin daha düşük olması, onların Instagram bağımlılığı olasılığını artırmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde telefon-bilgisayarla daha uzun süredir tanışıp günlük yaşamda daha uzun süre kullanan ve ergenlik dönemi olarak ele alınan yaştaki bireylerin iyilik hali düzeyi düşük, kadınlar daha fazla olmak üzere Instagram bağımlılığı düzeyi yüksektir ve iyilik hali düştükçe Instagram bağımlılığı artmaktadır.

Bağımlılığın yalnızca madde bağımlılığı değil davranışsal bağımlılık olarak da düşünülmesi, davranışsal bağımlılık oluşturan durumların belirlenerek çeşitli önlemler alınması önemli görünmektedir. Instagram bağımlılığıyla ilgili olarak çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Instagram bağımlılığının bireylerin iyilik halinin bozulması durumunda daha fazla internet/Instagram kullanımıyla ortaya çıktığı düşünüldüğünde iyilik halinin devamını sağlayacak uygulamalara gereksinim olduğu söylenebilir. Bununla ilgili olarak öncelikle bireylerin davranışsal bağımlılık ve özellikle internet, sosyal medya/Instagram bağımlılığı konularında bilgilendirilmesi, teknolojik araçların kullanımında dikkat edilecekler konusunda farkındalık oluşturulması önerilebilir. Bunun için küçük yaşlardan itibaren okullarda çocuklara, ailelere ve eğitimcilere teknolojik araçların bilinçli kullanılmasına yönelik eğitsel çalışmalar yürütülebilir.
- Bireylerin sağlığını olumsuz etkileyen teknoloji ve Instagram bağımlılığıyla mücadele konusunda, resmi ve sivil toplum kuruluşları işbirliği çalışmaları planlayıp yürütebilirler.

- Instagram bağımlılığı üzerine yapılmış araştırmaların sınırlı olması nedeniyle benzer çalışmalar farklı değişkenler (ileri yaş grubu bireyler, farklı meslek grupları, sosyo-ekonomik düzey vb.) ele alınarak yapılabilir, konu daha fazla irdelenebilir.
- Sosyal etkinliklere katılmak, yeteneklerini keşfedip mevcut yeteneklerini geliştirecek etkinliklere yönelmek, bunun yanında problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar özgüven artışıyla birlikte iyilik hali üzerinde olumlu etki oluşturacaktır. Bu nedenle özellikle yerel yönetimlere, bireylerin ücretsiz olarak katılabilecekleri sosyal etkinlik ortamları oluşturmaları önerilebilir.
- Teknolojik gelişmelerin devamı ve yaygınlaşması kaçınılmaz olduğundan, gelecekte Instagram bağımlılığı vb. durumlarla karşılaşma ihtimalinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu çalışmada Instagram bağımlılığı ve iyilik hali ilişkisiyle etkileyen faktörler incelenmiştir. Yapılacak benzer çalışmalarda farklı yaş gruplarıyla farklı değişkenler ele alınarak bağımlılığa etki edecek durumlar ortaya konabilir. Ayrıca bağımlılığın önlenmesine yönelik eğitim programları hazırlanıp uygulanarak etkilerinin incelendiği deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Sosyal medya kullanım yaşı ve süresinin giderek arttığı dikkate alındığında, konunun farklı boyutlarda ele alınması gerektiği söylenebilir. Bağımlılıkla mücadelede, teknolojinin doğru kullanımı konusundan başlayarak toplumda farkındalık çalışmalarının sürdürülmesi, okul öncesi yıllardan itibaren dijital medya veya teknoloji okuryazarlığını konu alan eğitsel faaliyetlere tüm öğrenim kademelerinde yer verilmesi, nicel veriler yanında nitel verilerle desteklenerek konunun çok yönlü olarak ele alınması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akpınar, H. (2017). *DATA veri madenciliği veri analizi*. Papatya.
- Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports*, 2(2), 175-184. <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0056-9>
- Anlı, G. (2018). Kişilerarası duyarlılık ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *MANAS Journal of Social Studies*, 7(01), 103-118.
- Bayhan, V. (2018). Gençliğin Topluma Katılma Örüntüleri. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6(14), 5-34.
- Bayramoğlu, G., & Gültekin, F. (2023). Z kuşağının sosyal medya bağımlılığının yaşam doyumu üzerine etkisi. *Turkuaz Uluslararası Sosyo-Ekonomik Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 27-53.
- Berk, P. M (2010). Letting the light in: Transforming your pain into power. [http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=R5FU9WnwdpwC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Berk+2010+spirituality&ots=OFDKse6V11&sig=tJFbig\\_kBV7QIMqvd2r3LGo0rw#v=onepage&qf=false](http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=R5FU9WnwdpwC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Berk+2010+spirituality&ots=OFDKse6V11&sig=tJFbig_kBV7QIMqvd2r3LGo0rw#v=onepage&qf=false) Erişim: 21.01.2024
- Binbaşoğlu, H. (2017). Akdeniz’de yer alan ülkelerin ulusal turizm örgütlerinin Instagram adreslerinin incelenmesi. *Yönetim, Ekonomi ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 13-25.
- Bragazzi, N. L., & Puente, G. D. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology Research and Behavior Management*, 7, 155-160. <http://dx.doi.org/10.2147/PRBM.S41386>
- Brell, J., Valdez, A. C., Schaar, A. K., & Ziefle, M. (2016). Gender differences in usage motivation for social networks at work. P. Zaphiris, & I. A (Dü) in *Learning and Collaboration Technologies* (vol. 9735). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-39483-1\\_60](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39483-1_60)



- Caplan, S. E. (2003). Preference for online social interaction: a theory of problematic internet use and psychosocial well-being. *Communication Research*, 30, 625–648. <https://doi.org/10.1177/0093650203257842>
- Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic internet use. *Journal of Communication*, 55, 721–736. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2005.tb03019.x>
- Ceyhan, A. A. (2011). İnternet kullanma temel nedenlerine göre üniversite öğrencilerinin problemlili internet kullanımı ve algıladıkları iletişim beceri düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 59-77.
- Chen, I. H., Pakpour, A. H., Leung, H., Potenza, M. N., Su, J. A., Lin, C. Y., & Griffiths, M. D. (2020). Comparing generalized and specific problematic smartphone/internet use: Longitudinal relationships between smartphone application-based addiction and social media addiction and psychological distress. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(2), 410-419. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00023>
- Corbin, C. B., Welk, G. J., Corbin, W. R., & Welk, K. (2006). *Concepts of Fitness and Wellness* (5th ed.). St. Louis: McGraw-Hill Higher Education.
- Crano, W.D., & Brewer, M.B. (2002). *Principles and methods of social research*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Çetinkaya, A. & Cılızoğlu, G.Y. (2016). Sivil toplum örgütlerinin Instagram kullanımı. *ASOS Journal*, 4 (27), 161-181.
- Çiftçi, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4).
- Demir, H., & Okan, T. (2009). Teknoloji, örgüt yapısı ve performans arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 10 (1), 57-72.
- Dilmen Bayar, B. (2019). *Adölesan kızlarda teknoloji bağımlılığı ile sosyal kaygı arasındaki ilişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Dinç, M. (2015). Teknoloji bağımlılığı ve gençlik. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 31-65.
- Egger, O., & Rauterberg, M. (1996). *Internet Behaviour and Addiction*. Unpublished [Master Thesis]. Work & Organisational Psychology Unit (IfAP), Swiss Federal Institute of Technology (ETH).
- Ekşi, H., Turgut, T. ve Sevim, E. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz kontrol ve sosyal medya bağımlılığı ilişkisinde genel erteleme davranışlarının aracı rolü. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6(3), 717-745. <https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0069>
- Emre, O., Ulutaş, A., Nisan, F., Görgen, A. N., & Cumurcu, H. B. (2019). Üniversite öğrencilerinde teknoloji ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 9(2), 167- 182.
- Erdemir, N., & Ayas, T. (2023). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(4), 708-721. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1231203>
- Gazioğlu, N. (2020). *Orta yetişkinlikte internet kullanımının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. [Doktora Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Göktaş, P., & Öztürk, F. (2022). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ile psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 13(36), 1097-1116. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.1070004>.

- Griffiths, M. D. (2013). Social networking addiction: Emerging themes and issues. *Journal of Addiction Research & Therapy*, 4, 118. <http://dx.doi.org/10.4172/2155-6105.1000e118>
- Griffiths, M. D., & Szabo, A. (2014). Is excessive online usage a function of medium or activity? An empirical pilot study. *Journal of Behavioral Addiction*, 3, 74-77. <https://doi.org/10.1556/jba.2.2013.016>
- Gülner, B., Balcı, Ş., & Çakır, V. (2010). Motivations of Facebook, Youtube and similar web sites users. *BILIG*, 54, 161-184.
- Güney, S. (1998). *Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü*. Ocak.
- Haferkamp, N., Eimler, S. C., Papadakis, A. M., & Kruck, J. V. (2012). Men are from Mars women are from Venus? Examining gender differences in self-resentation on social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(2), 91-98. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0151>
- Hollenbaugh, E. E. (2011). Motives for maintaining personal journal blogs. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(1-2), 13-20. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0403>
- Horton, B. W., & Snyder, C. S. (2009). Wellness: Its impact on student grades and implications for business. *Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism*, 8, 215-233. <https://doi.org/10.1080/15332840802269858>
- Hoşgör, H., Koç Tütüncü, S., Gündüz Hoşgör, D., & Tandoğan, Ö. (2017). Üniversite öğrencileri arasında sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusu yaygınlığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(17), 213-223. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.975976>
- Huang, A. S. C. (2004). *The bright and dark side of cyberspace: the paradoxical media affects of internet use on gratifications, addiction, social and psychological wellbeing among taiwas's net-generation*. [Phd Thesis]. Southern Illinois Üniversitesi.
- İnce, M. ve Koçak, M. C. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 736-749.
- Kalafat Çat, A., Koçak, M. C., & Toprak, Ö. (2021). Sosyal medya bağımlılık düzeyinin yaşam memnuniyetine etkisi üzerine saha araştırması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 56, 185-202. <https://doi.org/10.47998/ikad.999223>
- Kavaklı, M., & İnan, E. (2021). Psychometric properties of the Turkish version of Instagram addiction scale (IAS). *Journal of Clinical Psychology Research*, 5(2), 86-97. <https://doi.org/10.5455/kpd.26024438m000037>
- Keser-Özcan, N., & Buzlu S. (2005). Internet use and its relation with the psychosocial situation for a sample of university students. *Cyberpsychology and Behaviour*, 10, 6-9. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.9953>
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002) Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Kırcaburun K. (2017). *Üniversite öğrencilerinde Instagram bağımlılığı, kişilik özellikleri ve kendini seyme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kırcaburun, K., & Griffiths, M. D. (2018). Instagram addiction and the big five of personality: The mediating role of self-liking. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(1), 158-170.
- Koçyiğit, M., & Koç, M. A. (2021). COVID-19 sürecinde medya ekolojisindeki değişimin gündem belirleme kuramı çerçevesinde incelenmesi. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*, 6, 27-42.

- Kodaman, U. (2019). *14-18 yaş arası ergenlerin psikolojik dayanıklılık ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Korkut-Owen, F., & Owen, D. W. (2012). İyilik hali yıldızı modeli, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 24-33.
- Köseoğlu, S. A., & Erçevik, A. (2015). Lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeylei arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 198-216. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161320>
- Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D. S., Lin, N., & Ybarra, O. (2013). Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults. *PLoS ONE*, 8(8), 1-6. Article e69841. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069841>
- Miller, G. D., & Foster, L. T. (2010). Critical synthesis of wellness literature. University of <http://www.geog.uvic.ca/wellness>. Erişim:23.01.2024.
- Mateo, A. (2014). Instagram Addiction Is Real: Step Away From the Smartphones. <http://www.self.com/story/Instagram-addiction-real>. Erişim: 13.03.2023.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling and Development*, 78, 251-266. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01906.x>
- Myers, J.E, & Sweeney, T.J. (2004). The indivisible self: An evidence-based model of wellness. *Journal of Individual Psychology*, 60, 234-245.
- Owen-Korkut, F., Doğan, T., Çelik-Demirbaş, N., & Owen, D. W. (2016). İyilik hali yıldızı ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5013-5031. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4130>
- Özdemir, Z. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *Beykoz Akademi Dergisi*, 7(2), 91-105.
- Özgen, F. (2016). *Spor yapan ve yapmayan üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile kişilik ilişkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Öztürk, U. C. (2015). Bağlantıda kalmak ya da kalmamak işte tüm korku bu: internetsiz kalma korkusu ve örgütsel yansımaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 629-638. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.747589>
- Polat, R. (2017). Dijital hastalık olarak nomofobi. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 1(2), 164-172.
- Karasu, F., & Polat, F. (2020). Bir üniversitede öğrenim gören sağlık yüksekokulu öğrencilerinin obezite durumu ile internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 29(1), 34-41. <https://doi.org/10.34108/eujhs.586067>
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29, 1841-1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Roscoe, L. J. (2009). Wellness: a review of theory and measurement for counselor. *Journal of Counseling and Development*. 87, 216-226. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00570.x>
- Rousseau, J. M., & Puttaraju, K. (2014). A study on gender differential factors in uses of social networking sites. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3(11), 31-40.
- Satıcı, B. (2019). Sosyal medya bağımlılığı ve iyilik hali: Romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliğin aracılık rolü. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(14), 699-727.

- Söner, O., & Yılmaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 61-76.
- Şar, A. H., & Işıklar, A. (2012). Problemlili mobil telefon kullanım ölçeğinin Türkçeye uyarlaması. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 264-275.
- Şenol-Durak, E., & Durak, M. (2011). The mediator roles of life satisfaction and self-esteem between the affective components of psychological well-being and the cognitive symptoms of problematic Internet use. *Social Indicators Research*, 103(1), 23-32. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9694-4>
- Tan, Ş. (2009). Missuses of KR-20 and Cronbach's Alpha reliability coefficients. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 101-112.
- Tarhan, N., & Nurmedov, S. (2011). *Bağımlılık: Sanal veya gerçek*. Timaş.
- Temen, B. (2004). Bilgi teknolojilerini anlamak. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(2), 8, no: 226.
- Topal, N., Odacı, H., & Özer, Ş. (2023). İnternet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş: Yalnızlığın aracı rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 601-639. <https://doi.org/10.17152/gefad.1140695>.
- TRT Haber. (2024). Türkiye'de günlük internet kullanımı ortalama 2 saat 44 dakika. <https://www.trthaber.com/haber/bilim-teknoloji/turkiyede-gunluk-sosyal-medya-kullanimi-ortalama-2-saat-44-dakika-835186.html>. Erişim: 26.04.2024.
- Tutgun-Ünal, A., & Deniz, L. (2020). Sosyal medya kuşaklarının sosyal medya kullanım seviyeleri ve tercihleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(22), 1289-1319.
- TÜİK (2023). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407). Erişim: 27.04.2023.
- Türkçe Sözlük, (2024). TDK, <https://sozluk.gov.tr>, Erişim: 10.03.2023.
- Ünlü, F. (2018). *Orta yaş üstü bireylerin dijital çağda iletişim kurma pratikleri: sosyal medya bağımlılığı ve sosyal izolasyon*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yellowlees, P. M., & Marks, S. (2007). Problematic Internet use or internet addiction? *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1447-1453. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.05.004>
- Yen, J. Y., Ko, C. H., Yen, C. F., Chen, S. H., Chung, W. L., & Chen, C. C. (2008). Psychiatric symptoms in adolescents with Internet addiction: Comparison with substance use. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 62, 9-16. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2007.01770.x>
- Yeniçiftçi, N.T. (2016). Halkla ilişkiler aracı olarak Instagram: Sosyal medya kullanan 50 şirket üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 9(2), 92-115. <https://doi.org/10.18094/si.84410>
- Yıldırım, S., & Kışioğlu, A. N. (2018). Teknolojinin getirdiği yeni hastalıklar: nomofobi, netlessfobi, FoMO. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 473-480. <https://doi.org/10.17343/sdutfd.380640>
- Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Sciences*, 48, 402-415. <https://doi.org/10.1177/0002764204270278>
- Yukay-Yüksel, M., Çini, A., & Yasak, B. (2020). Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 66-85.
- Yurdagül, C., Kırcaburun, K., Emirtekin, E., Wang, P., & Griffiths, M. D. (2021). Psychopathological consequences related to problematic Instagram use among adolescents:

The mediating role of body image dissatisfaction and moderating role of gender. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 1385-1397. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00071-8>

Zubaroglu Yanardağ, M., Bilge, M., & Yanardağ, U. (2020). Davranış bağımlılığı ve sosyal hizmet uygulamaları üzerine bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(4), 551-560. <https://doi.org/10.34087/cbusbed.713866>

We Are Social (2022). Digital 2022: Another year of bumper growth. <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/> Erişim: 25.04.2023.

Weiser, E. B. (2000). Gender differences in Internet use patterns and Internet application preferences: A two-sample comparison. *CyberPsychology & Behavior*, 3(2), 167-178. <https://doi.org/10.1089/109493100316012>

Westgate, C. E. (1996). Spiritual wellness and depression. *Journal of Counseling and Development*, 75, 26-35. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb02311.x>

### Extended Abstract

Addiction is defined as the inability to stop and control behavior or substance use. Behavioral addiction involves a process, while substance addiction is a condition with chemical effects. Especially because of the rapid advancement of technology, technology-specific behavioral addiction concepts have emerged. Studies show that social media use has a serious relationship with addiction. For this reason, problematic social media use is described as a behavioral addiction. While many personal and environmental situations, such as low social support, oppressive parenting, and the need for socialization affect the well-being of individuals, negativities related to well-being can also cause addictions such as Instagram addiction. In this study, it was aimed to determine the relationship between Instagram addiction and the well-being of individuals and the factors affecting them. This study is in the descriptive-relational survey model. In the study, it was aimed to determine the relationship between variables and the level of this relationship, if any. The study group consisted of people who used social media applications and volunteered to participate in the study and could be reached by an easy and purposeful sampling method. All the participants use Instagram and use at least one of the Twitter, WhatsApp, Snapchat, YouTube, Spotify, Facebook, WhatsApp, TikTok applications. A total of 795 people, including 522 women and 273 men, who voluntarily participated through social media, were included in the study group. Data collection involved the use of a Personal Information Form, the Instagram Addiction Scale, and the Well-Being Star Scale. These tools gathered information on participants' gender, age, education level, employment status, usage patterns of technological devices, duration of use in years, daily usage hours, and primary purposes for using these devices. Information on data collection tools and participant consent forms were prepared online, and the link was delivered to the participants online. The collected data were transferred to a computer statistical program. In the analysis of the data, descriptive analyzes of scale scores were performed. Spearman Brown Correlation Coefficient was used to determine the relationship between the two measurement sets, and CHAID analysis, one of the rankings analyzes, was used to determine the factors affecting the total scores of the scale. CHAID analysis can also be applied to data that do not show normal distribution and offers ease of interpretation with visual algorithms. The findings, which are presented in the form of decision trees, provide the interpretation of which of the data is important. In the study, it was observed that the Instagram addiction of the participants was below average, and their well-being levels were above average. When the relationship between the Instagram addiction levels and the well-being levels of the participants was examined, it was determined that the level of well-being of individuals decreased as their Instagram addictions increased, or in other words, their Instagram addictions decreased as their well-being increased. When the two findings of the study are evaluated together, it is seen that the hypothesis about the relationship between Instagram addiction and the well-being of individuals is supported. Since the Instagram addiction of the individuals who make up the study group was below average, their well-being levels were also found to be positively above the average. Well-being is closely linked to mental health and can be negatively impacted by social media addiction. The fact that life in the virtual world is perfect creates a new perception of reality in individuals using these social networks over time, and the well-being of people who are not actually in this unreal world can be adversely affected. In the study, it was determined that the most important variable affecting the Instagram addiction of the participants was the daily phone-computer usage time of the individuals; the level of Instagram addiction increased as the daily phone-computer use increased, and the Instagram addiction level of women was higher than men, regardless

of the duration of use. The reason why women are more addicted to Instagram may be that they follow the cosmetics and fashion industry and shop more through the Instagram application. In addition, considering the high number of non-working students and students in the study group, it can be said that Instagram is used as a leisure time occupation by the non-working group. In addition, the archiving of daily life with photos and videos and the creation of personal space cause women to be more active than men in presenting the photos taken and pleasing to others, and therefore develop addiction. It was determined that the most important variable affecting the level of well-being of the participants was the number of years that individuals have been using the phone-computer, and the well-being levels of individuals who have been using the phone-computer for 2-3 years or less and whose daily usage time is less than 4-5 hours are higher. It was determined that the well-being levels of individuals aged 15-19 and whose daily phone-computer usage time was over 4-5 hours were low. Considering age-related internet use, this generation, which was born into a world intertwined with the internet and technology, called digital natives, is more suitable for being dependent than digital immigrants. It is an expected result that those who are still in adolescence and spend a significant part of their lives exposed to internet use compared to others have a high Instagram addiction and consequently low well-being. As the duration of internet use increases, it can be expected that people will be negatively affected by the unreal life on social media and thus their well-being will decrease. While the desire of young people to be liked and approved by others can lead to an increase in the use of social media, their well-being can also be negatively affected when they do not get the likes and approval they expect, or even when they encounter negative situations such as cyberbullying. As a result, although the Instagram addiction level of the individuals in the study group was low and the well-being level was found to be above average, it was observed that the well-being levels of the individuals were closely related to Instagram addiction. It seems important to consider addiction not only as substance addiction but also as behavioral addiction, and to take various precautions by identifying situations that cause behavioral addiction. It can be said that there is a need for practices that will ensure the continuation of the well-being of individuals. In this regard, it can be recommended to inform individuals about behavioral addiction and especially internet, social media/Instagram addiction, and to raise awareness about what to consider in the use of technological tools. For this purpose, educational studies can be carried out for the conscious use of technological tools for children, families, and educators in schools from an early age. Training programs for the prevention of addiction can be prepared and implemented, and experimental studies can be carried out to examine their effects.

**Evde Yaşayan Yaşlı Bireylerde Sağlık Okuryazarlığı ve Sağlık Algısı  
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

Examining the association between Health Literacy and Health Perception in  
Older People Living at Home

Fatma ARPACI\*

Ömer Faruk CANTEKİN\*\*

**Makale Bilgisi**

Geliş: 08.01.2024

Kabul: 11.04.2024

Doi:  
10.20296/tsadergisi.1526802

**Anahtar Sözcükler:**

*Yaşlı birey*

*Sağlık okuryazarlığı*

*Sağlık algısı*

**ÖZET**

Bu çalışma, evde yaşayan yaşlı bireylerde sağlık okuryazarlığı ve sağlık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmada "Demografik Bilgi Formu", Aras ve Bayık Temel (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği" ile Kadioğlu ve Yıldız'ın (2012) Türkçeye uyarladığı "Sağlık Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini olasılıklı olmayan kolayda örnekleme yöntemi ile ulaşılan 200 yaşlı birey oluşturmuştur. Yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığı düzeyinin ( $62.10 \pm 20.56$ ) ve sağlık algısının ( $50.27 \pm 7.04$ ) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığı ile sosyal güvence durumu ( $p < 0.01$ ), kronik hastalık olma durumu ( $p < 0.01$ ), düzenli sağlık kontrolü yaptırma durumu ( $p < 0.01$ ) ve sürekli kullandığı ilaç durumu ( $p < 0.01$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır. Sağlık algısı yaş grubu ( $p < 0.01$ ) ve medeni duruma göre anlamlıdır ( $p < 0.05$ ). Sağlık okuryazarlığı ile sağlık algısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta derecede ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir ( $r = 0.404$ ;  $p < 0,01$ ). Sağlık okuryazarlığının artmasının ve sağlık algısının güçlenmesinin daha sağlıklı ve bağımsız yaşayabilecek yaşlı bireylerin oluşmasına katkı sağlayacağı, böylece yaşlı bireylerin kendilerine ilişkin sağlık yönetimlerini gerçekleştirmelerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

**Article Information**

Submission: 08.01.2024

Acceptance: 11.04.2024

Doi:  
10.20296/tsadergisi.1526802

**Key Words:**

*Four*

*keywords*

*should be*

*written*

**ABSTRACT**

This study was planned and carried out to examine the association between health literacy and health perception in older people living at home. In the study, "Demographic Information Form", "Health Literacy Scale," adapted to Turkish by Aras and Bayık Temel (2017), and "Health Perception Scale," adapted to Turkish by Kadioğlu and Yıldız (2012) were used. The study sample comprised 200 older adults selected using the convenience sampling method. It was determined that the health literacy level ( $62.10 \pm 20.56$ ) and health perception ( $50.27 \pm 7.04$ ) of the elderly individuals were at a moderate level. A statistically significant relationship was found between the health literacy and social security status ( $p < 0.01$ ), chronic disease status ( $p < 0.01$ ), regular health check-up status ( $p < 0.01$ ) and continuous medication status ( $p < 0.01$ ) of elderly individuals. Health perception was significant according to age group ( $p < 0.01$ ) and marital status ( $p < 0.05$ ). There was a statistically significant, moderate, and positive correlation between health literacy and health perception ( $r = 0.404$ ;  $p < 0.01$ ). It is thought that improvements in health literacy and health perception levels will contribute to the formation of elderly individuals who can live healthier and independently, thus facilitating the health management of elderly individuals.

**Atıf İçin**

Arpacı, F. & Cantekin, Ö.F. (2024). Evde yaşayan yaşlı bireylerde sağlık okuryazarlığı ve sağlık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 706-721. doi: 10.20296/tsadergisi.1526802

\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Ankara, arpacif@gazi.edu.tr. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6619-6358>

\*\*Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Ankara, cantekin@gazi.edu.tr. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5096-3233>

## GİRİŞ

Sağlık, bireylerin ve toplumların yaşam kalitesini belirleyen en temel unsurlardan biridir. Fiziksel, zihinsel ve sosyal açıdan tam bir iyilik hali olarak tanımlanan sağlık, sadece hastalık veya sakatlık durumunun yokluğu değil, aynı zamanda bireylerin kendilerini iyi hissetmeleri ve günlük yaşam aktivitelerini sorunsuzca yerine getirebilmeleri anlamına gelir. Sağlıklı bir yaşam, bireylerin yaşam kalitesini artırırken, toplumsal refahı da olumlu yönde etkiler (Aytaç & Kurttaş, 2015).

Sağlık okuryazarlığı, bireylerin sağlıkla ilgili bilgileri anlama, yorumlama ve bu bilgileri sağlıklı ilgili kararlar almak için kullanma yeteneğini ifade eder. Yüksek düzeyde sağlık okuryazarlığına sahip bireyler, sağlık hizmetlerine erişimlerini artırabilir, hastalıkların önlenmesi ve yönetimi konusunda daha bilinçli kararlar alabilir ve sağlıklarını koruma konusunda daha etkin olabilirler. Bu yetenekler, sağlık hizmetlerinden daha fazla yararlanma ve sağlık maliyetlerini azaltma potansiyeli taşır ( Alır Derbent vd., 2023). Sağlık okuryazarlığını, hasta birine tıbbi bir bilgi vermeyi istediğimizde, bireyin bu bilgiyi alması, anlaması ve öğrenerek buna uygun davranması olarak ifade edebiliriz. Ülkemizde sağlık sistemi, hasta olan kimseleri, karmaşık bilgi ve tedavi süreçleriyle karşı karşıya getirmektedir. Bireylerin sağlık okuryazarlığı düzeyi sınırlı olduğunda, tanı ve tedavileri olumsuz etkilemekte, hastane yatışlar artmakta ve yatış süresi uzamaktadır. Tüm bunlarla birlikte, acil servislerin uygunsuz kullanılmasına neden olunmakta ve sağlık sistemine ek yükler gelmektedir (Kendir Çopurlar & Kartal, 2016).

Sağlık okuryazarlığının açıklanmasıyla birlikte bir kimsenin kendi sağlığı ile ilgili doğru kararları alabilmesi için sağlıkla ilgili mesajları doğru anlamasının önemli olduğu görülmektedir. Yeterli olmayan veya sınırlı sağlık okuryazarlığı düzeyi olan bireylerin, yeterli sağlık okuryazarlığına sahip kimselere göre, hastane masraflarının gereksiz bir şekilde arttığı, tedavi için hastanede daha uzun süre yattığı, gerekli olmayan tetkiklerin yapılma oranlarının da çok daha fazla olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla sayılan nedenlerin, ülkemizde sağlık alanında gerekli olmayan işgücü kayıplarına ve sağlık harcamalarının artmasına neden olarak ekonomik yükü getirmektedir (Kendir Çopurlar & Kartal, 2016). Toplumumuzda yalnızca bireylerin veya sağlık sektörünün çabası ile sağlık okuryazarlığının geliştirilmesi sağlanamaz, çok sektörlü yaklaşım yapılması sağlık okuryazarlığının geliştirilmesi için gerekmektedir. Sağlık sektöründe olduğu gibi, Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitim alanı, konu ile ilgili sivil toplum kuruluşları, akademik çevreler, yazılı ve görsel medya ve iletişim alanı, iş dünyası gibi birlikte çalışabilecek grupların yapabileceği faaliyetlerle toplumsal sağlık okuryazarlığının yükseltilmesi sağlanabilir. Toplumda yaşlı bireyler gibi bireylerin gereksinimleri, beklentileri ve toplumun bu tür yaklaşımlara ilgisi incelenerek belirlenmesinin ardından hem iletişim aracı olarak değişik gruplara göre uygun yöntemler seçilmeli hemde eğitim araçları kullanılmalıdır (Bilir, 2014).

Sağlığın yalnızca tıbbi bir olgu olmadığı, aynı zamanda sosyal bir olgu olarak kabul edildiği ve sosyal boyutunun gözardı edilemeyeceği ortaya çıkmaktadır. Diğer deyişle sağlık statüsünün, hem biyolojik ve çevresel faktörler tarafından hem de sosyo-kültürel uygulamalar tarafından şekillendiği bilinmektedir. Hastalık ve sağlık hakkındaki bilgi ve davranışların toplumdan topluma değişebildiği, bir toplum için geçerli olanın başka bir toplumda geçerli olmayacağı görülmektedir. Bununla birlikte, belirli homojen yapı gösteren toplumlarda bile gruplar ve bireyler arasında da çok çeşitli farklılıklar olabilmektedir (Bayık Temel vd., 2009).

Bireyin sağlığına ilişkin anlayışı ya da algısı, bilgi ve davranışında, törelerin, sosyal ve kültürel nitelikte olan sosyokültürel çevresinin, yaşadığı yerin, ekonomik durumunun, eğitim seviyesinin, hatta sosyal medya kullanıp kullanmamasının etkisiyle belirgin bir biçimde görülebilmektedir. Yaşlı bireyin sağlığını sürdürmek ve hastalıklara yakalanmamak için kendisine uyguladığı sağlık davranışları; onun içinde yaşadığı topluma göre sahip olduğu sağlık anlayışı, inançları, güdeleri, değerleri ve algılarından etkilenmektedir. Ayrıca yaşlı bireyin duygusal yapısı, psikososyal özellikleri ve yaşam alışkanlıkları sağlık davranışlarını belirlemektedir (Bayık Temel vd., 2009).



Ülkemizde yaşlı nüfus olarak kabul edilen 65 ve daha yukarı yaştaki nüfus, 2018 yılında 7 milyon 186 bin 204 kişi iken son beş yılda %21,4 artarak 2023 yılında 8 milyon 722 bin 806 kişi olmuştur. Yaşlı nüfusun toplam nüfus içindeki oranı ise 2018 yılında %8,8 iken, 2023 yılında %10,2'ye yükselmiştir. Nüfus projeksiyonlarına göre yaşlı nüfus oranının 2030 yılında %12,9, 2040 yılında %16,3, 2060 yılında %22,6 ve 2080 yılında %25,6 olacağı öngörülmektedir. Yaşlı nüfus yaş grubuna göre incelendiğinde, 2018 yılında yaşlı nüfusun %62,2'sinin 65-74 yaş grubunda, %28,6'sının 75-84 yaş grubunda ve %9,2'sinin 85 ve daha yukarı yaş grubunda yer aldığı görülürken, 2023 yılında %64,0'ının 65-74 yaş grubunda, 75-84 yaş grubunda %28,1'inin ve 85 ve daha yukarı yaş grubunda ise %7,9'unun yer aldığı görülmektedir (TÜİK, 2024).

Yaşlı nüfus artışı, beraberinde getirdiği sık görülen fiziksel, psikososyal, ruhsal, spiritual ve ekonomik sorunların tüm ülkelerde yaşlanma ve yaşlılık ile ortaya çıkan problemlere ilgisini arttırmıştır ve yaşlı bireyler halk sağlığı açısından öncelikli bir grup haline gelmektedir. Yaşlı bireylerin temel düzeydeki sağlık bilgilerine kolayca ulaşabilmeleri, bu bilgileri uygun şekilde kullanabilmeleri ve ihtiyaç duyduklarında sağlık hizmetlerine ulaşabilmeleri önem kazanmaktadır. Ülkelerin sağlık politikaları ise yaşlı bireylerin mümkün olduğunca yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürmelerini ve toplumsal katılımlarını sağlamayı amaçlamaktadır. Giderek çoğalan yaşlı nüfus ve artan yaşlı hasta sayısı sağlık hizmetlerine ulaşma ve kullanma ile ilgili olarak yaşlı bireylerin bilgi seviyesi, yaşadıkları zorluklar ve hastalıkların yönetimini daha önemli kılmaktadır. Sağlık okuryazarlık düzeyinin yükselmesi yaşlı bireylerin yaşlanmaya bağlı ortaya çıkan yetersizlikleri ve sahip olduğu hastalıkları ile ilgili tedavileri veya sağlık bakımları hakkında doğru ve geçerli bilgi sahibi olmaları ve tedavi ve bakım sürecine dâhil olmalarını, yaşlılara verilen sağlık hizmetlerini ve hizmetin içeriğini doğru algılamalarını böylece olumlu davranış geliştirebilmelerini sağlayabildiği gibi hastalık tedavi sürecini hızlandırmakta, kolaylaştırmakta vesağlık bakım maliyetini azaltmaktadır. Koruyucu sağlık hizmetlerinin ön plana çıkması yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlık düzeyinin yükselmesi ile belirginleşmektedir. Yaşlı bireylerin hastalıkları ve yetersizlikleri ile ilgili bakım ve tedavi süreçleri kısalarak bireylerin sağlık algısı etkilenebilmekte ve yaşam kalitesi yükseltilmektedir (Kozak & Çevik Akçıl, 2021). Sağlığın geliştirilmesi çabaları açısından yaşlı bireylerin yüksek sağlık okuryazarlığı ve sağlık algısı sağlık hizmeti sağlayanlar açısından da önemli bir konu ve sorundur. Yaşlı bireylerde sağlık okuryazarlığı ve sağlık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi olumlu sağlık çıktılarının artması ile doğrudan ilintilidir.

## YÖNTEM

Bu çalışma, evde yaşayan yaşlı bireylerde sağlık okuryazarlığı ve sağlık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile nicel araştırma olarak planlanmış ve yürütülmüştür.

### Araştırma Evreni ve Örneklem

Bu araştırma tanımlayıcı tiptedir. Evde yaşayan yaşlı bireyler ile Ekim-Aralık 2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Ankara'nın Çankaya ve Etimesgut (Sincan) ilçelerinde evde yaşayan 65 yaş ve üzeri yaştaki bireyler çalışmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırma kolayda örnekleme yöntemiyle gönüllülük esasına dayalı olarak, sağlıklı bilgi alınabileceği değerlendirilen ulaşılabilen 200 yaşlı birey ile yapılmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 14.05.2024 tarih ve 09 sayılı toplantısında 2024-845 araştırma kod no ile (E-77082166-604.01-957432) oy birliği ile onay alınmıştır. Çalışmaya katılan yaşlı bireylere çalışma hakkında bilgi verilmiştir ve gönüllülük ilkesine dikkat edilerek bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Çalışma Helsinki Deklerasyonu Prensipleri'ne uygun şekilde yürütülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında “Demografik Bilgi Formu”, “Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği”, “Sağlık Algısı Ölçeği” kullanılmıştır.

**Demografik bilgi formu:** Yaşlı bireylerin demografik bilgilerini ölçmek için oluşturulan soru formudur. Yaşlı bireylere ilişkin özellikler olarak cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durumu, evli ise evlilik süresi, çocuk sahibi olma durumu varsa çocuk sayısı, yaşının şu anda kiminle yaşadığı, sosyal güvencesi, aylık gelir durumu vb. değişkenlerini içeren sorular yer almaktadır.

**Sağlık okuryazarlığı ölçeği:** Sorenson tarafından geliştirilen 47 maddelik Avrupa Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği olup, daha sonra Toçi, Bruzari ve Sorensen’un sadeleştirdikleri 25 maddelik ölçektir (Sorensen vd., 2013; Toçi vd., 2013). Aras ve Bayık Temel Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır (Aras & Bayık Temel, 2017). Dört alt ölçekten oluşan Sağlık Okuryazarlığı Ölçeğinde; bilgiye erişim (1-5. maddeler) alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25’dir. Bilgileri Anlama (6-12. maddeler) alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek 35’dir. Değer Bıçme/Değerlendirme sekiz maddeden oluşmaktadır (13-20. maddeler), bu alt ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek 40’dır. Uygulama/Kullanma alt ölçeği 21-25. maddeleri içermektedir, bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek 25’dir. Sağlık okuryazarlığı ölçeğinin tümü için alınabilecek en düşük puan 25 ve en yüksek puan 125’dir. Ölçek maddeleri “Hiç zorluk çekmiyorum=5”, “Az zorluk çekiyorum=4”, “Biraz zorluk çekiyorum=3”, “Çok zorluk çekiyorum=2”, “Yapamayacak durumdayım/hiç yeteneğim yok/olanaksız=1” şeklinde Likert tipidir. Ölçeğin tüm maddeleri olumlu yapıdadır.

Ölçekten alınan puanın artması yüksek sağlık algısını göstermektedir. Sağlık okuryazarlığı ölçeği ve alt ölçekleri için belirlenen iç tutarlık katsayıları (Cronbach’s alpha) 0.90 ve 0.94 arasında değişmektedir. Düşük puanlar sağlık okuryazarlığı durumunun yetersiz, sorunlu ve zayıf olduğunu; yüksek puanlar yeterli ve çok iyi olduğunu göstermektedir. Alınan puan arttıkça bireyin sağlık okuryazarlığı artmaktadır (Toçi vd., 2013b). Aras ve Bayık Temel Bilgiye Erişim alt ölçeği Cronbach’s alpha 0.71, Bilgileri Anlama alt ölçeği Cronbach’s alpha 0.79, Değer bıçme/değerlendirme alt ölçeği Cronbach’s alpha 0.66, Uygulama/kullanma alt ölçeği Cronbach’s alpha 0.62 olarak ve toplam ölçek Cronbach’s alpha 0.92 olarak bulmuşlardır (Aras & Bayık Temel, 2017). Bu çalışmada Bilgiye Erişim alt ölçeği Cronbach’s alpha 0.92, Bilgileri Anlama alt ölçeği Cronbach’s alpha 0.89, Değer Bıçme/değerlendirme alt ölçeği Cronbach’s alpha 0.91, Uygulama/kullanma alt ölçeği Cronbach’s alpha 0.85 olarak, Toplam ölçek Cronbach’s alpha 0.96 olarak bulunmuştur.

**Sağlık algısı ölçeği:** Diamond vd. tarafından (2007) geliştirilen Sağlık Algısı Ölçeğini Kadioğlu ve Yıldız (2012) Türkçeye uyarlamıştır. Dört alt boyutu sahip olan ölçek 15 maddedir (Diamond vd., 2007; Kadioğlu & Yıldız, 2012). Kontrol merkezi (2, 3, 4, 12, 13. maddeler) alt ölçeği puanları 5-25 puan; öz farkındalık (5, 10, 14. maddeler) alt ölçeği puanları 3-15’dir. Kesinlik (6, 7, 8, 15. maddeler) alt ölçeği puanları 4-20; sağlığın önemi (1, 9, 11. maddeler) alt ölçeği puanları 3-15’dir. Sağlık Algısı Ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 75’tir. Ölçek maddeleri “Çok katılıyorum=5”, “Katılıyorum=4”, “Kararsızım=3”, “Katılmıyorum=2”, “Hiç katılmıyorum=1” şeklinde Likert tipi yapıda yanıtlanır. Ölçekteki olumsuz ifadeler tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin 1, 5, 9, 10, 11 ve 14. ifadeleri olumlu, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 12, 13 ve 15. ifadeleri olumsuzdur.

Kontrol merkezi alt ölçeği Cronbach’s alpha 0.90, Öz farkındalık alt ölçeği Cronbach’s alpha 0.91, Kesinlik alt ölçeği Cronbach’s alpha 0.91, Sağlığın önemi alt ölçeği Cronbach’s alpha 0.82’dir (Diamond vd., 2007). Kadioğlu ve Yıldız Kontrol merkezi alt ölçeği Cronbach’s alpha 0.67, Öz farkındalık alt ölçeği Cronbach’s alpha 0.53, Kesinlik alt ölçeği Cronbach’s alpha 0.73, Sağlığın önemi alt ölçeği Cronbach’s alpha 0.54 olarak bulmuşlardır

(Diamond vd., 2007; Kadioğlu & Yıldız, 2012). Bu çalışmada Cronbach Alpha Değerleri Kontrol merkezi 0.71; Öz farkındalık 0.64; Kesinlik 0.79; Sağlığın önemi 0.49 olarak bulunmuştur. Toplam ölçek Cronbach's alpha 0.57 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 26.0 ile analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel yöntemler (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Araştırma verileri normal dağılım gösterdiği için hipotez testleri olarak ANOVA ve t testi, Pearson korelasyon testi değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkilerini belirlemede, basit doğrusal regresyon analizi bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında 0.05 ve 0.01 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi uygulanmıştır. Araştırmada örneklem yeterliliği ve ölçeklerin geçerlilik katsayıları (Cronbach's Alpha) hesaplanmış; örneklemin yeterli ve ölçeklerin güvenilir olduğu gözlenmiştir.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

### Yaşlı bireylere ilişkin demografik özellikler

Araştırmada yer alan yaşlı bireylerin yarısından biraz fazlası (%51.5) 69 yaşında ve daha küçük yaşta, %22.5'i 70-74 yaş grubunda ve %26.0'sı da 75 yaşında yada daha büyük yaşta. Yaşlı bireylerin yaşları 65 ile 95 arasında değişmekte olup, ortalama olarak 71.16±6.26 yaş bulunmuştur. Yaşlı bireylerin %50.5'i kadın, %46.5'i ilköğretim ve %27.0'si orta dereceli okul mezunu olup, %70.0'i evlidir. Evli yaşlı bireylerin %55.7'si 40-49 yıldan beri evlidir ve %95.0'i çocuk sahibidir. Çocuk sahibi yaşlı bireylerin %30.3'ü 1-2 çocuk sahibi, %46.6'sı 3-4 çocuk sahibi ve %23.1'i 5 ve daha çok sayıda çocuk sahibidir. Yaşlı bireylerin çocuk sayısı 1 ile 9 arasında değişmekte olup ortalama çocuk sayısı 3.45±1.62'dir. Yaşlı bireylerin %14.0'ü yalnız yaşamakta iken, %46.0'i eşyle birlikte yaşamaktadır. Büyük çoğunluğunun (%94.0) sosyal güvencesi bulunmaktadır. Yaşlı bireylerin %41.5'i gelir algısını düşük, %47.5'i orta ve %11.0'i yüksek olarak ifade etmiştir. Yaşlı bireylerin %19.0'u sigara kullanmakta ve çoğunluğu (%81.0) sigara kullanmamaktadır. Kronik hastalığı olan yaşlı bireyler %89.0 oranındadır. Kronik hastalığı olan yaşlı bireylerin %98.0'i kronik hastalığı ile ilgili bilgi aldığını ifade ederken, %2.0'si bilgi almadığını ifade etmiştir. Düzenli sağlık kontrolü yaptıran yaşlı bireyler %41.5 oranındadır ve yaşlı bireylerin %88.0'i sürekli ilaç kullandığını belirtmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Yaşlı bireylerin tanıttıcı özellikleri (n=200)

Değişken	Sayı	%	
Yaş grubu	≤ 69	103	51.5
	70 – 74	45	22.5
	75 ≤	52	26.0
<b>Age Mean±SD, Median (Min-Max)</b>	<b>71.16±6.26</b>	<b>69 (65 -95)</b>	
Cinsiyet durumu	Kadın	101	50.5

	Erkek	99	49.5
	Okuryazar	46	23.0
Eğitim durumu	İlkokul	93	46.5
	Orta dereceli okul	54	27.0
	Üniversite	7	3.5
	Evli	140	70.0
Medeni durumu	Evli değil	60	30.0
	≤ 39	34	24.3
Evlilik süresi (yıl) (n=140)	40 – 49	78	55.7
	50 ≤	28	20.0
	Var	195	97.5
Çocuk sahibi olma durumu	Yok	5	2.5
	1-2	59	30.3
Çocuk sayısı (n=195)	3-4	91	46.6
	5 ≤	45	23.1
	<b>Mean±SD, Median (Min-Max)</b>	<b>3.45±1.62</b>	<b>3 (1-9)</b>
Birlikte yaşadığı kişi	Yalnız	28	14.0
	Eşiyle	93	46.5
	Çocuklarıyla	32	16.0
	Eşi ve çocuklarıyla	47	23.5
Sosyal güvence durumu	Var	188	94.0
	Yok	12	6.0
Gelir algısı	Düşük	83	41.5
	Orta	95	47.5
	Yüksek	22	11.0
Sigara kullanma durumu	Evet	38	19.0
	Hayır	162	81.0
Kronik hastalık olma durumu	Var	178	89.0
	Yok	22	11.0
Kronik hastalık ile ilgili bilgi alma durumu (n=178)	Evet	174	98.0
	Hayır	4	2.0
Düzenli sağlık kontrolü yaptırma durumu	Evet	83	41.5
	Hayır	117	58.5
Sürekli kullandığı ilaç durumu	Evet	176	88.0
	Hayır	24	12.0

### Yaşlı bireylerin ölçek puanları

Tablo 2’de araştırma kapsamına alınan yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığı ölçeği ve sağlık algısı ölçeği puan aralığı, ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığı ve sağlık algısı düzeylerini belirlemek için iki farklı ölçek kullanılmıştır. Sağlık okuryazarlığı ölçeğinden ortalama en düşük puan 31, en yüksek puan 115 ve ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması  $62.10 \pm 20.56$  olarak bulunmuştur. Bilgiye erişim alt ölçeğinden ortalama en düşük puan 5, en yüksek puan 25 ve ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması  $11.88 \pm 4.85$ ’dir. Bilgileri anlama alt ölçeğinden ortalama en düşük puan 7, en yüksek puan 35 ve ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması  $20.39 \pm 6.60$ ’dır. Değer biçme/değerlendirme alt ölçeğinden ortalama en düşük puan 9, en yüksek puan 40 ve ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması  $19.09 \pm 7.24$  olarak bulunmuştur. Uygulama/kullanma alt ölçeğinden ortalama en düşük puan 5, en yüksek puan 25 ve ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması  $10.74 \pm 3.97$ ’dir.

Sağlık algısı ölçeğinden ortalama en düşük puan 24, en yüksek puan 72’dir. Ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması  $50.27 \pm 7.04$ ’tür. Kontrol merkezi alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25’dir. Ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması  $18.35 \pm 4.29$ ’dur. Kesinlik alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20’dir ve ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması  $11.18 \pm 3.86$  olarak belirlenmiştir. Öz farkındalık alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 15’dir ve ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması  $9.48 \pm 2.5$ ’dir. Sağlığın önemi alt ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan 15’dir. Ölçeğin hesaplanan aritmetik ortalaması  $11.25 \pm 3.08$ ’dir.

Tablo 2. Yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığı ölçeği ve sağlık algısı ölçeği puan aralığı, ortalama ve standart sapma değerleri

Bağımsız değişken	Puan aralığı (Min-max)	Aritmetik ortalama	St.sapma
Sağlık okuryazarlığı	31-115	62.10	20.56
Bilgiye erişim	5-25	11.88	4.85
Bilgileri anlama	7-35	20.39	6.60
Değer biçme/değerlendirme	9-40	19.09	7.24
Uygulama/kullanma	5-25	10.74	3.97
Sağlık Algısı	24-72	50.27	7.04
Kontrol merkezi	5-25	18.35	4.29
Kesinlik	4-20	11.18	3.86
Öz farkındalık	5-15	9.48	2.55
Sağlığın önemi	3-15	11.25	3.08

Sorensen vd. (2012), sağlık okuryazarlığının en kapsamlı kanıta dayalı boyutlarını kapsayan tanım ve kavramsal modeli olarak sağlık okuryazarlığına ilişkin tanımları ve modelleri gözden geçirerek bütünlük bir yaklaşım geliştirmek amacı ile yaptıkları sistematik bir

literatür taraması çalışmasında sağlık okuryazarlığının 17 tanımı ve 12 kavramsal model ortaya çıkarmışlardır. Sonuçta bu incelemeye dayanarak, tıbbi ve halk sağlığı sağlık görüşlerini bütünleştiren bir model önerilmiştir. Model, sağlık okuryazarlığını artırıcı müdahalelerin geliştirilmesi için bir temel oluşturabilir. Sağlık hizmetleri, hastalıkların önlenmesi ve sağlığın geliştirilmesi kapsamında sağlık okuryazarlığının farklı boyutlarını yakalayan ölçüm araçlarının geliştirilmesi ve doğrulanması için kavramsal temel sağlayabilir. Alır Derbent (2023) sağlık okuryazarlığının ilk adımı olarak güvenilir bilgi kaynaklarına erişim becerisi kazandırmaya yönelik bir eğitim programı hazırlama ve bu eğitimin etkinliğini ortaya koyma amacı ile 36 katılımcıdan elde ettiği bulgular sonucunda; eğitim öncesi ve eğitim sonrası puanlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptamamıştır. Ancak katılımcıların son test bulgularında “Mükemmel” düzeydeki katılımcı oranı artmış, “Sorunlu” katılımcı oranı azalmıştır. Araştırmada sonuç olarak, eğitimin kapsam, sunum, süre olarak beklentilerin karşılandığı, bilgisel yetkinliklerin ve farkındalıkların arttığı belirlenmiştir. Çimen ve Bayık Temel’in (2017), kronik hastalığa sahip yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığı, sağlık algısı ve ilişkili faktörleri incelemek amacıyla yürüttükleri araştırmada; bireylerin % 54.9’u kadındır, %69.6’sı evli ve %39.6’sı 65-74 yaş grubunda olup, %34.7’si sağlığını orta düzeyde, %35.3’ü de yaşam kalitesini orta düzeyde algılamaktadır. Bireylerin sağlık okuryazarlığı ölçeği puan ortalaması  $87.96 \pm 13.89$ ’dır. Alt ölçeklerin (uygulama, erişim, anlama ve uygulama) madde puan ortalamaları  $17.73 \pm 3.28$  ile  $28.60 \pm 5.03$  arasındadır. Kerkez ve Şahin’in (2023), sağlık okuryazarlığı ile sağlık algısı düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledikleri ve bu değişkenleri etkileyen demografik özellikleri belirledikleri çalışmada; genel sağlık okuryazarlığı düzeyinin ( $107.37 \pm 13.11$ ) orta üstü ve genel sağlık algısının ( $53.07 \pm 7.19$ ) orta düzeyde olduğunu belirlemişlerdir.

### **Yaşlı bireylerin demografik özellikleri ve ölçek puanları arasındaki ilişki**

Bağımsız değişkenlerin sağlık okuryazarlığı ve sağlık algısı üzerindeki etkisi ayrı ayrı incelenmiş ve ölçek puanları ile demografik özellikler arasındaki ilişki Tablo 3’te ele alınmıştır.

Araştırma kapsamına alınan yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığı ölçeği ortalama puanlarına bakılınca en yüksek ortalama puana 75 yaşında ya da daha büyük yaştakilerin sahip olduğu ( $77.88 \pm 21.01$ ) ve tüm yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $p < 0.01$ ). Sağlık algısı ölçeği ortalama puanlarına göre en yüksek ortalama puana 70-74 yaş grubundaki ( $53.28 \pm 6.54$ ) yaşlı bireyler sahiptir. Hem 69 yaşında ve daha küçük yaşta olan yaşlı bireyler ile 70-74 yaş grubundakiler, hem de 69 yaşında ve daha küçük yaşta olan yaşlı bireyler ile 75 yaşında ya da daha büyük yaşta yaşlı bireyler arasında ilişki olduğu saptanmıştır ( $p < 0.01$ ).

Yaşlı bireylerden erkeklerin hem sağlık okuryazarlığı ( $62.54 \pm 20.83$ ) hem de sağlık algısı ( $51.16 \pm 6.73$ ) puan ortalamaları kadınların puan ortalamalarından daha yüksektir. Ancak cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p > 0.05$ ). Sağlık okuryazarlığı yaşlı bireyin eğitim durumu ile ilişkilidir ve bu ilişki tüm gruplar arasında saptanmıştır ( $p < 0.01$ ). Sağlık algısı da yaşlı bireyin eğitim durumu ile ilişkilidir ve bu ilişki ilkökul mezunu yaşlı bireyler ile üniversite mezunu yaşlı bireyler arasındadır ( $p < 0.05$ ). Sağlık okuryazarlığı medeni duruma göre anlamlıdır ( $p < 0.01$ ) ve evli olmayan yaşlı bireyler ( $73.31 \pm 21.41$ ) daha yüksek ortalama puana sahiptir. Sağlık algısı medeni duruma göre anlamlıdır ( $p < 0.05$ ) ve evli olmayan yaşlı bireyler ( $52.08 \pm 6.50$ ) daha yüksek ortalama puana sahiptir.

Yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığı evlilik süresi ile ilişkilidir ve 40-49 yıldan beri evliler ile 50 yıl ve daha uzun süreden beri evli yaşlı bireyler arasında bulunmuştur ( $p < 0.01$ ). Sağlık

algısı ile yaşlı bireyin evlilik süresi arasında ilişki saptanmamıştır ( $p>0.05$ ). Yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığının çocuk sayısı ile ilişkili olduğu görülmektedir ve bu ilişki 1-2 çocuğu olanlar ile 5 ve daha fazla sayıda çocuğu olan yaşlı bireyler arasında bulunmuştur ( $p<0.01$ ). Sağlık algısı ile yaşlı bireyin çocuk sayısı arasında ilişki saptanmamıştır ( $p>0.05$ ). Sağlık okuryazarlığı ile yaşlı bireyin birlikte yaşadığı kişi arasında anlamlı bir ilişkili bulunmuştur ( $p<0.01$ ). Yaşlı bireyin birlikte yaşadığı kişiye göre en yüksek ortalama puana çocukları ile birlikte yaşayanlar ( $74.84\pm 21.68$ ) sahiptir ve gruplar arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Buna göre birlikte yaşanan kişi olmasının yaşlı bireyin sağlık okuryazarlığını etkilediği söylenebilir. Sağlık algısı ile yaşlı bireyin birlikte yaşadığı kişi arasında ilişki saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).

Sağlık okuryazarlığı ölçeği ortalama puanlarına göre en yüksek ortalama puana gelir algısı düşük olan yaşlı bireyler ( $69.86\pm 21.04$ ) sahiptir ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0.01$ ). Bu ilişki hem gelir algısı düşük ve orta olanlar hem de gelir algısı düşük ve yüksek olanlar arasındadır. Sağlık algısı ile yaşlı bireyin gelir algısı arasında ilişki saptanmamıştır ( $p>0.05$ ). Yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığı ile çocuk sahibi olma durumu, sigara kullanma durumu, kronik hastalık ile ilgili bilgi alma durumu arasında ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığı ile sosyal güvence durumu ( $p<0.01$ ), kronik hastalık olma durumu ( $p<0.01$ ), düzenli sağlık kontrolü yaptırma durumu ( $p<0.01$ ) ve sürekli kullandığı ilaç durumu ( $p<0.01$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır. Yaşlı bireylerin sağlık algısı ile çocuk sahibi olma durumu, sosyal güvence durumu, sigara kullanma durumu, kronik hastalık olma durumu, kronik hastalık ile ilgili bilgi alma durumu, düzenli sağlık kontrolü yaptırma durumu ve sürekli kullandığı ilaç durumu arasında ilişki bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

Tablo 3. Demografik özelliklere göre sağlık okuryazarlığı ölçeği ve sağlık algısı ölçeğinin puan ortalamalarının karşılaştırılması

Değişken	Grup	Sağlık Okuryazarlığı	Sağlık Algısı
Yaş grubu	$\leq 69$	$52.97\pm 16.33^*$	$48.00\pm 6.08^*$
	70 – 74	$64.77\pm 16.89^*$	$53.28\pm 6.54^*$
	$75 \leq$	$77.88\pm 21.01^*$ P=0.000	$52.15\pm 7.76^*$ P=0.000
Cinsiyet durumu	Kadın	$61.67\pm 20.38$	$49.39\pm 7.25$
	Erkek	$62.54\pm 20.83$ P=0.765	$51.16\pm 6.73$ P=0.076
Eğitim durumu	Okuryazar	$78.23\pm 16.14^*$	$50.69\pm 8.65$
	İlkokul	$62.05\pm 20.64^*$	$50.88\pm 7.27^*$
	Orta dereceli okul	$50.96\pm 14.63^*$	$49.77\pm 4.34$
	Üniversite	$42.71\pm 9.58^*$ P=0.000	$43.14\pm 5.87^*$ P=0.039
Medeni durumu	Evli	$57.30\pm 18.25$	$49.49\pm 7.13$
	Evli değil	$73.31\pm 21.41$	$52.08\pm 6.50$

		P=0.009	P=0.014
	≤ 39	57.17±20.79	47.79±10.16
Evlilik süresi (yıl) (n=140)	40 – 49	54.52±16.88*	50.00±5.14
	50 ≤	66.75±16.37*	50.17±7.49
		P=0.000	P=0.014
Çocuk sahibi olma durumu	Var	62.32±20.64	50.28±7.10
	Yok	53.60±16.45	49.80±3.89
		P=0.350	P=0.880
Çocuk sayısı (n=195)	1-2	55.13±18.69*	49.23±7.47
	3-4	62.97±20.73	50.18±6.39
	5 ≤	70.42±20.03*	51.84±7.83
		P=0.001	P=0.177
Birlikte yaşadığı kişi	Yalnız	69.00±21.96*	50.78±6.82
	Eşi ile	56.82±18.58*	49.01±8.27
	Çocukları ile	74.84±21.68*	52.65±5.64
	Eşi ve çocukları	59.76±18.27*	50.82±4.59
		P=0.001	P=0.068
Sosyal güvence durumu	Var	60.19±19.25	50.11±6.74
	Yok	92.00±17.56	52.66±10.84
		P=0.000	P=0.225
Gelir algısı	Düşük	69.86±21.04*	50.16±7.94
	Orta	56.61±18.81*	50.47±6.17
	Yüksek	56.54±16.84*	49.77±7.23
		P=0.000	P=0.903
Sigara kullanma durumu	Evet	57.00±16.64	48.81±5.36
	Hayır	63.30±21.24	50.61±7.35
		P=0.089	P=0.158
Kronik hastalık olma durumu	Var	63.44±20.52	50.52±6.98
	Yok	51.27±17.85	48.22±7.28
		P=0.008	P=0.150
Kronik hastalık ile ilgili bilgi alma durumu (n=178)	Evet	63.01±20.45	50.63±6.98
	Hayır	82.00±15.93	45.50±5.80
		P=0.067	P=0.147
Düzenli sağlık kontrolü yaptırma durumu	Evet	55.45±18.34	50.25±5.86
	Hayır	66.82±20.88	50.30±7.80



		P=0.000	P=0.960
Sürekli kullandığı ilaç durumu	Evet	63.57±20.59	50.55±7.02
	Hayır	51.29±17.11	48.20±6.96
		P=0.006	P=0.127

\* Scheffe Testi ile farklılığın kaynaklandığı gruplar

Hazer ve Ateşoğlu (2019), yaşlıların sağlık okuryazarlığını yetersiz ve sorunlu düzeyde olduğunu bulmuştur. Yaşlıların aalık okuryazarlığını birinci sırada algılanan sağlık durumu, ikinci sırada eğitim durumu, üçüncü ve son sırada medeni durum değişkenlerinin etkiledikleri gözlenmiştir. Yaşlıların sağlık okuryazarlığı ile başarılı yaşlanma arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir Buna göre; sağlık okuryazarlığı yüksek olan yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığı düşük olan bireylere göre başarılı yaşlanma konusunda daha yeterli oldukları belirlenmiştir.

Bayık Temel ve ark. (2009) yaşlıların, sağlık, sağlıklı olma, sağlığı koruma kavramlarını nasıl anladıklarını sosyo-demografik değişkenler çerçevesinde incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri tanımlayıcı tipteki araştırmada yaşlıların %70.7'sini kadın, %29.3'sini erkekte ve yaş ortalamasını 66.98±6.88 olarak belirlemişlerdir, Yaşlıların %22.2'si yurtdışında, %44.3'ü Türkiye'nin Batı Bölgesi'nde doğmuş olup, %63.5'i "sağlıklı olmanın anlamı"nı sağlığın fiziksel boyutu ile değerlendirmiştir. Türkiye'de farklı coğrafik bölgelerde doğmuş yaşlıların sağlığı anlama ve değerlendirme biçimlerinde çok büyük farklılıklar olmadığı, sadece toplumsal özellikler çerçevesinde sağlığın boyutlarının daha geniş veya dar çerçevede ele alındığı saptanmıştır. Toçi vd. (2013), savaş sonrası bir ülke olan Kosova'da yaşlılar arasında sağlık okuryazarlığının düzeyini ve sosyoekonomik ilişkisini değerlendirme amacı ile yürüttükleri araştırmada sağlık okuryazarlığı alt ölçek puanlarının birbiriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Genel sağlık okuryazarlığı puanlarının ortalama değerleri erkeklerde, kentte yaşayanlarda, evli bireylerde, eğitilmiş ve daha iyi durumda olan katılımcılarda önemli derecede daha yüksek bulunmuştur. Ertem vd. (2021), sağlık okuryazarlığı düzeyinin belirlenmesi amacıyla polikliniğe başvuran 65 yaş ve üzeri yaştaki hastalarda çalışma yürütmüşlerdir. Hastaların sağlık okuryazarlığını değerlendirmek için Türk Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği indeks puanı ortalaması 27,92±7,53 olarak bulunmuştur. Cinsiyet, medeni durum ve son 3 ayda hastaneye başvuru sıklığı ile sağlık okuryazarlığı (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Sonuç olarak yaşlılarda sağlık okuryazarlığı düzeyinin düşük olduğunu tespit edilmiştir. Kozak ve Çevik Akyl (2021), yaşlıların sağlık okuryazarlığı ile yaşam kalitesi ilişkisini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada genel sağlık okuryazarlığı puan ortalaması 25.53±11.18 olan yaşlıların %75.6'sı sorunlu/sınırlı sağlık okuryazarlığı düzeyinde bulmuşlardır. Yaşlıların genel yaşam kalitesi puan ortalamaları ise 74.5±12.9 olarak bulunmuştur. Katılımcıların sağlık okuryazarlığı genel puan ortalamaları ile yaş, eğitim düzeyi, gelir durumu ilişkili bulunmuştur (p<0.05). Genel yaşam kalitesi ile medeni durum, gelir durumu ve eğitim düzeyi ilişkili bulunmuştur (p<0.05). Yaşlıların sağlık okuryazarlık düzeylerinin yetersiz olduğu ve yaşlıların sağlık okuryazarlığı düzeyleri arttıkça yaşam kalitelerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çimen ve Bayık Temel (2017), kadın yaşlıların erkeklere, 65-74 yaş arası bireylerin diğer yaş gruplarına, evli bireylerin bekar olanlara, lise ve üzeri eğitim almış grubun daha az eğitim alan gruplara, çalışanların çalışmayanlara göre puan ortalamasını daha yüksek belirlemişlerdir. Sağlığını iyi ve çok iyi algılayan, yaşam kalitesini iyi ve çok iyi olarak

değerlendiren, sağlık hizmetlerine erişimde hiç zorluk yaşamayan bireylerin sağlık okuryazarlığı puanı daha yüksektir. Kronik hastalık sayısı ve kronik hastalık süresi ile sağlık okuryazarlığı ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Yaşlıların okuryazarlık düzeyi “az zorluk çekiyorum ile biraz zorluk çekiyorum” düzeyi arasında bulunmuştur. Algılanan sağlık düzeyi yükseldikçe bireylerin sağlık okuryazarlık puanı da artmıştır. Salar ve Duran (2023) erkek yaşlı bireylerin kadınlardan anlamlı düzeyde yüksek e-sağlık okuryazarlık düzeyine sahip olduğunu ( $b=-2,200$ ;  $p=0,044$ ), internet kullanma becerisi artıkça e-sağlık okuryazarlık puanının anlamlı düzeyde arttığını ( $b=0,854$ ,  $p=0,001$ ), eğitim düzeyi dahil regresyon modeline dahil edilen diğer değişkenlerin ise e-sağlık okuryazarlık puanı üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4. Sağlık okuryazarlığı ölçeği ve sağlık algısı ölçeklerine ilişkin korelasyon matrisi (R)

Alt Boyutlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Bilgiye erişim <sup>(1)</sup>	r 1	.823**	.767**	.650**	.897**	.353**	.624**	.975	-.465**	.353**
Bilgileri anlama <sup>(2)</sup>	r	1	.792**	.682**	.926**	.470**	.666**	.355	-.419**	.444**
Değer biçme/değerlendirme <sup>(3)</sup>	r		1	.761**	.935**	.339**	.604**	.908	-.437**	.343**
Uygulama/kullanma <sup>(4)</sup>	r			1	.834**	.365**	.528**	.950	-.495**	.297**
Sağlık okuryazarlığı <sup>(5)</sup>	r				1	.424**	.676**	.740	-.494**	<b>.404**</b>
Kontrol merkezi <sup>(6)</sup>	r					1	.429**	-.206**	-.107	.723**
Kesinlik <sup>(7)</sup>	r						1	.570	-.409**	.645**
Öz farkındalık <sup>(8)</sup>	r							1	.144*	.323**
Sağlığın önemi <sup>(9)</sup>	r								1	.202**
Sağlık Algısı <sup>(10)</sup>	r									1

\*Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

\*\*Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığı ve sağlık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi için pearson korelasyon analizi yapılmış olup, genel olarak sağlık okuryazarlığı ile sağlık algısı arasında orta derecede, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [ $r(200)=0.404$ ;  $p<0,01$ ] (Tablo 4).

Kahraman vd. (2022), yaşlılarda sağlık okuryazarlığı ile sağlık algısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yaptıkları çalışmada Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği puan ortalamasını  $47,08 \pm 13,38$  ve Sağlık Algısı Ölçeği puan ortalaması  $52,64 \pm 6,50$  olarak bulmuşlardır. Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği ile ve Sağlık Algısı Ölçeği ( $r = 0,341$ ,  $p < 0,001$ ) düşük pozitif korelasyon bulunmuştur. Eğitim durumu, meslek ve ekonomik durum arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir. Sonuç olarak sağlık algısının orta düzeyde olduğu tespit edilirken yaşlı katılımcıların sağlık okuryazarlığının düşük olduğu belirlenmiştir. Kerkez ve Şahin (2023), sağlık okuryazarlığı ile sağlık algısı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki tespit etmiştir ( $r= 0.458$ ;  $p<0.05$ ). Genel olarak sağlık algısının ve alt boyutlarından kesinlik, öz farkındalık ve sağlığın öneminin sağlık okuryazarlığı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu ve genel olarak sağlık

okuryazarlığının ve bilgiye erişim ve uygulama alt boyutlarının sağlık algısı üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Sağlık algısının sağlık okuryazarlığı üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişken	$\beta$	Standart Hata	t	P	F	p anlamlılık
Sabit	41.679	1.456	28.630	0.000	38.622	0.000*
Sağlık Algısı	0.138	0.022	6.215	0.000		

p<0.01\* Düzeltilmiş R<sup>2</sup> 0.159; Bağımsız Sağlık Okuryazarlığı, Bağımlı Sağlık algısı

Yaşlı bireylerde sağlık algısının sağlık okuryazarlığı üzerine etkisi regresyon analizi ile incelenmiştir. Yaşlı bireylerde sağlık algısı (t=6.215; p<0.001) üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir. Sağlık algısı düzeyinin sağlık okuryazarlığının %15.9'unu açıkladığı bulunmuştur (R<sup>2</sup> 0.159). Buna göre yaşlı bireylerin sağlık algısı düzeylerindeki bir birimlik artışın sağlık okuryazarlığında 0.138'lik bir artışa neden olacağı belirlenmiştir (Tablo 5).

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Yaşlı bireylerde sağlığın geliştirilmesi ve sürdürülmesine yönelik olarak sağlıklı davranış biçimlerinin benimsenmesi, sağlıklı ve aktif yaşlanma ülkemizde giderek artan yaşlı nüfusun sağlıklı yaşlı bireylerden oluşmasının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Sağlık okuryazarlığı ile sağlık algısının, sağlığın geliştirilmesi ve sürdürülmesinde etkili olduğuna dikkat çekmektedir.

Araştırmada sonuç olarak sağlık okuryazarlığı ile sağlık algısı arasında orta derecede, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve alt boyutların genel düzeyleri arasında pozitif etkileşimler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığının artması ve sağlık algısının yükselmesinin bakım gereksinimi duymayan ve kendi kendine bakabilen böylece sağlıklı ve bağımsız yaşayabilecek yaşlı bireylerin oluşmasına katkı sağlayacağı, bu durumun da yaşlı bireylerin kendilerine ilişkin sağlık yönetimlerini gerçekleştirmelerini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Böylece, sağlık sisteminin içerisinde güçlendirilen yaşlı bireylerin, mevcut sistemin geliştirilmesi yönünde olumlu etkileri gözlenebilecektir. Yaş alma ile birlikte yaşamda sağlık riskleri artarken, sağlık harcamaları da artmaktadır. Yaşlı bireylerin bakım gereksinimi veya hastalık nedeniyle artan sağlık talepleri hem onların sağlık bakım harcamalarının artmasını hem de kamusal sağlık harcamalarının artmasını etkilemektedir. Yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığı ile sağlık algısının geliştirilmesi, onların sağlık hizmetlerinden daha etkili bir şekilde ve daha düşük maliyetle yararlanmasına yardımcı olacaktır. Sağlık okuryazarlığı düzeyinin geliştirilmesinde genel eğitim düzeyinin yeri ve önemi akılda tutulmalı, yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığı ile sağlık algısının artırılması için onlara uygun eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Sosyal medyada sağlık okuryazarlığı ile sağlık algısının artırılmasına yönelik yaşlı bireylere uygun programlar düzenlenmelidir. Birçok yaşlı bireye uygun olabilen yazılı sağlık materyalleri, sağlık okuryazarlığı çok düşük olan yaşlı bireylerde

etkisiz olabilmektedir. Bu nedenle bu yaşlı bireylerde görsel materyaller ya da beceri geliştirebileceği uygulamaları içeren kalıcı öğrenme yöntemleri önerilebilir. Sağlık okuryazarlığının artması ve sağlık algısının güçlendirilmesi için yaşlı bireylerle açık ve anlaşılır iletişim kurulmalıdır.

Ülkemizde ve dünyada sağlık okur-yazarlığına yönelik farkındalık ve eğitim programlarına yönelik artan bir talep vardır. Yaşlı sağlığına yönelik sağlık okur-yazarlığı eğitimi, yaşlı bireylerin sağlık bilincini artırabilir, sağlık algısını güçlendirebilir ve sağlıklı yaşam tarzlarını teşvik edebilir. Yaşlı bireylerin sağlık okuryazarlığına yönelik pozitif ayrımcılık, yaşlı bireylerin sağlık bilgilerinin artırılması ve sağlık hizmetlerine erişimlerinin kolaylaştırılması açısından önemlidir. Bu yaklaşım, toplum sağlığını genel olarak iyileştirebilir ve yaşlı bireylerin yaşam kalitesini artırabilir.

## KAYNAKLAR

- Alır Derbent, G., Büyüközmen, E., Akkaya, M. A. & Polat, Ö. (2023). Sağlık okuryazarlığı eğitiminin bireylerin sağlık okuryazarlığı düzeyini geliştirmedeki yerine ilişkin bir uygulama: Foça İlçe Halk Kütüphanesi örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 388-417. <https://doi.org/10.54558/jiss.1344260>
- Aras, Z. & Bayık Temel, A. (2017). Evaluation of validity and reliability of the turkish version of health literacy scale. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 25 (2), 85-94. <https://dergipark.org.tr/en/pub/fnjn/issue/30823/333466>
- Aytaç, Ö. & Kurtdaş, M. Ç. (2016). Sağlık - Hastalığın toplumsal kökenleri ve sağlık sosyolojisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 231-250. <https://doi.org/10.18069/fusbed.31544>
- Bayık Temel, A., Altuğ Özsoy, S., Uysal, A., Ergül, Ş. Vural, B. ve Yıldırım, B. (2002). Yaşlılarda sağlık anlayışı. *Aile ve Toplum*, 4(16), 95-105.
- Bilir, N. (2014). Sağlık okur-yazarlığı. *Turkish Journal of Public Health*, 12 (1), 61-68. <https://doi.org/10.20518/thsd.46492>
- Çimen, Z. & Bayık Temel, A. (2017). Kronik hastalığı olan yaşlı bireylerde sağlık okuryazarlığı, sağlık algısı ve ilişkili faktörler. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*. 33(3), 105-125.
- Diamond JJ, Becker JA, Arenson CA, Chambers CV & Rosenthal MP. (2007). Development of a scale to measure adults' perceptions of health: Preliminary findings. *Journal of Community Psychology*, 35(5), 557- 561. <https://doi.org/10.1002/jcop.20164>
- Ertem, U., İrdesel, J. & Göktaş, N. (2021). Evaluatin of health literacy level and related factors in older adult patients. *Turkish Journal of Geriatrics*, 24(4), 490-498.
- Hazer O, Ateşoğlu L. (2019). Yaşlılarda sağlık okuryazarlığının başarılı yaşlanma üzerine etkisi: Ankara ili örneği. Akdemir N, editör. *Geriatric ve Gerontolojiye Disiplinlerarası Yaklaşım*. 1. Baskı. Türkiye Klinikleri; p.48-56.
- Kadıoğlu H, Yıldız A. (2012). Validity and reliability of turkish version of perception of health scale. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*. 32(1), 47-53. (in Turkish) <https://doi.org/10.5336/medsci.2010-21761>
- Kahraman B. B., Gorgulu Ü., Polat Ü., Ekenler S., Yılmaz E. & Sirin B. (2022). The relationship between health literacy and health perception in elderly living in nursing home in Turkey. *Turkish Journal of Geriatrics*, 25 (1),161-172.

- Kendir Çopurlar C. , Kartal M. (2016). Sağlık okuryazarlığı nedir? Nasıl değerlendirilir? Neden önemli?. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*. 10 (1), 0-0. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tjfm/issue/24141>.
- Kerkez, N. & Şahin, T. (2023). Sağlık okuryazarlığı ile sağlık algısı ilişkisinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 336-346. <https://doi.org/10.53424/balikesirsbd.1177899>
- Kozak, F. & Çevik Akyıl, R. (2021). Yaşlı bireylerde sağlık okuryazarlığı ile yaşam kalitesi ilişkisi. *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 4 (3), 122-132. <https://doi.org/10.54189/hbd.997788>
- Salar, S. & Duran S. (2023). Aile sağlığı merkezlerine başvuran yaşlı bireylerin e-sağlık okuryazarlığı durumunun incelenmesi. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(2), 396-412. <https://doi.org/10.21020/husbfd.1268108>
- Sorensen K, Van den Broucke S, Fullam J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z. & Brand, H. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12(80), 1-13.
- Sorensen K, Van den Broucke S, Pelikan JM, Fullam J, Doyle G, Slonska Z, Kondilis B, Stoffels V, Osborne RH & Brand H. (2013). Measuring health literacy in populations: illuminating the design and development process of the European Health Literacy Survey Questionnaire (HLS-EU-Q). *BMC Public Health*, 13, 948.
- Toçi E, Burazeri G, Sorensen K, Jerliu N, Ramadani N, Roshi E, & Brand H. (2013). Health literacy and socioeconomic characteristics among older people in transitional Kosovo. *British Journal of Medicine & Medical Research*, 3(4), 1646- 1658.
- TÜİK. (2024). İstatistiklerle Yaşlılar, 2023. Yayın Tarihi :27 Mart 2024. Sayı: 53710. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Yasli-2022-49667>. Erişim Tarihi: 18.07.2024

### Extended Abstract

Health literacy refers to the ability of older individuals to understand, interpret, and use health-related information to make health-related decisions. Older individuals with a high level of health literacy may also have a high perception of health. Health perception, which is a concept that encompasses all of the thoughts, feelings, prejudices, and expectations of elderly individuals regarding their health, emerges as an important motivational source of health-related beliefs and perceptions, as well as health literacy, in improving public health. The fact that the proportion of the elderly population in the total population exceeds 10.0% is an indicator of the aging of the population. The elderly population in Turkey has increased at a higher rate than the population in other age groups. The population aged 65 and over, which is considered the elderly population, increased to 10.2% in 2023. In Turkey, mortality rates have increased in elderly individuals due to obesity, circulatory system, respiratory system, benign and malignant tumors. This reveals the importance of health literacy and health perception. This study was planned and carried out to examine the relationship between health literacy and health perception in elderly individuals living at home. The study population comprised individuals aged 65 and older living at home in the Çankaya and Etimesgut districts of Ankara. The study sample included 200 older adults who participated voluntarily and were selected using the convenience sampling method. In the study, the "Demographic Information Form," created by the researchers, the "Health Literacy Scale" of Aras and Bayık Temel (2017) and the "Health Perception Scale," adapted to Turkish by Kadioğlu and Yıldız (2012) were used. The Health Literacy Scale consists of four subscales: Access to Information, Understanding, Appraisal/Evaluating/Evaluating and Applying/Using Information. The Cronbach's alpha values were found as 0.92, 0.89, 0.91, 0.85, and 0.96 respectively. The Health Perception Scale consists of four subscales: Locus of Control, Self-awareness, Certainty, and the importance of health. The Cronbach's alpha values were found as 0.71, 0.64, 0.79, and 0.49. The Cronbach's alpha for the whole scale was found to be 0.57. Descriptive statistical methods were employed to evaluate the data.

ANOVA and t-tests were used as hypothesis tests, while the Pearson correlation test was applied to assess the relationships between variables. Additionally, simple linear regression analysis was conducted to examine the effect of the independent variable on the dependent variable. First, the sample adequacy and the validity coefficients of the scales (Cronbach's Alpha) were calculated. It was observed that the sample was convenient and the scales were reliable. Slightly more than half of the elderly individuals included in the study were 69 years old or younger; 22.5% were in the 70-74 age group, and 26.0% were 75 years old or older. The ages of the elderly ranged from 65 to 95 years, with a mean age of  $71.16 \pm 6.26$  years. More than half of the married elderly were married for 40-49 years, and the vast majority had children. The number of children of elderly individuals varied between 1 and 9 and the average number of children was  $3.45 \pm 1.62$ . Most elderly individuals did not smoke. Elderly individuals with chronic diseases were 89.0%. Almost all the elderly individuals with chronic diseases stated that they received information about their chronic disease. Among the elderly individuals, 41.5% reported having regular health check-ups, and 88.0% stated that they were consistently using medication. Two different scales were used to determine the health literacy and health perception levels of elderly individuals. The lowest mean score from the health literacy scale was 31, while the highest score was 115 and the calculated arithmetic mean of the scale was  $62.10 \pm 20.56$ . On the health perception scale, the average lowest score was 24 and the highest score was 72. The calculated arithmetic mean of the scale was  $50.27 \pm 7.04$ . The average scores of the health literacy scale of the elderly individuals showed that those aged 75 or older had the highest average score and there was a significant relationship between all age groups. According to the average scores of the health perception scale, elderly individuals in the 70-74 age group had the highest average score. It was determined that there was a relationship between elderly individuals aged 69 years and younger and those in the 70-74 age group, as well as elderly individuals aged 69 years and younger and elderly individuals aged 75 years or older. Health literacy of elderly individuals was associated with the duration of marriage and was found among elderly individuals who had been married for 40-49 years and those who had been married for 50 years or more. There was no relationship between health perception and the duration of marriage of the elderly. There was no relationship between the health literacy of elderly individuals and the status of having children, smoking, or receiving information about chronic diseases. A statistically significant relationship was found between the health literacy of elderly individuals and their social security status, chronic disease status, regular health check-up status and the status of medication they use continuously. Pearson correlation analysis was performed to examine the relationship between health literacy and health perception of elderly individuals, and it was seen that there was a moderate, positive, and significant relationship between health literacy and health perception in general. It was found that the level of health perception explained 15.9% of health literacy. Accordingly, it was determined that a one-unit increase in the health perception levels of elderly individuals would cause an increase of 0.138 in health literacy. In Turkey, there is an increasing demand for awareness and education programs for health literacy. Health literacy education for elderly health can increase the health awareness of elderly individuals, strengthen the perception of health, and promote healthy lifestyles.

## Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarındaki Gerekçeleştirme Söz Ediminin Görünümü\*\*\*

### The Appearance of Justification Speech Act in Secondary School Students' Speech

Şenay ÇELİKKANAT NAS\*

İhsan KALENDEROĞLU\*\*

#### Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 30.07.2024

Kabul Tarihi: 29.08.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1524735

#### Anahtar Sözcükler:

*Gerekçeleştirme söz edimi,  
bağlayıcılar,  
konuşma becerisi,  
edimbilim*

#### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, John L. Austin ve John Searle tarafından geliştirilen Söz Edim Kuramı'nın ışığında, ortaokul öğrencilerinin konuşmalarındaki gerekçeleştirme söz ediminin farklı bağlamlarda kullanımını ve sözcelerdeki gerekçeleştirme bağlayıcılarının görünümünü belirlemektir. Çalışma betimsel modelde yapılan nitel bir çalışmadır. Veriler 7.sınıf öğrencilerinden ses kaydı alınarak toplanmıştır. Araştırmacı, çalışmada katılımsız gözlemci olarak yer almıştır. Elde edilen veriler önce deşifre edilerek yazıya aktarılmış, ardından içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Öğrencilerin hangi niyetlerle gerekçeleştirme söz edimini kullandıkları ve bu söz edimlerini kullanırken hangi bağlayıcılarla **ilişkilendirdikleri** tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tamamı gerekçeleştirme söz edimini kullanmıştır. Tüm öğrencilerin gerekçeleştirme söz edimini kullanmalarına rağmen öğrenciler arasında kullanım sıklığı farklılık göstermektedir. Kullanılan söz edimlerinin kullanım niyetleri çeşitlilik göstermektedir. Konuşmacıların gerekçeleştirme söz edimlerinin kullanım niyetlerine bakıldığında da kullanım çeşitliliğine göre savunma, açıklama, empati ile anlayış, mantığa dayandırma, teşekkür etme, eleştirme, ikna ve uyarma amaçları güdüldüğü görülmektedir. Bununla birlikte gerekçeleştirme söz edimleri kullanılırken "**çünkü, bu nedenle, -dığı için, bu yüzden, için**" gibi bağlayıcılardan yararlanılmıştır. Konuşmacılar, nadiren de herhangi bir bağlayıcıyla ilişkilendirmeden gerekçeleştirme söz edimini kullanmışlardır.

#### Article Information

Submission: 30.07.2024

Acceptance: 29.08.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1524735

#### Key Words:

*The speech act of  
justification,  
connectors,  
speaking skills,  
pragmatics*

#### ABSTRACT

The aim of this study is to determine the use of the speech act of justification in different contexts and the appearance of justification connectors in the speech of secondary school students in the light of the Speech Act Theory developed by John L. Austin and John Searle. The study is a qualitative study conducted in descriptive model. The data were collected from 7th grade students by audio recording. The researcher took part in the study as an uninvolved observer. The data obtained were first transcribed and transcribed, and then analysed through content analysis. It was determined with which intentions the students used the speech act of justification and which connectors they associated with when using these speech acts. According to the findings, all of the students used the speech act of justification. Although all students used the speech act of justification, the frequency of use varied among the students. The intention to use the used speech acts varied. When we look at the intention of the speakers to use the speech acts of justification, it is seen that the purposes of defence, explanation, empathy and understanding, rationalisation, thanking, criticism, persuasion and warning are pursued according to the variety of use. However, binders such as because, for this reason, because of, for were utilised in the use of justification speech acts. Speakers rarely used the speech act of justification without associating it with any connective.

#### Atf İçin

Çelikkaya Nas, Ş. & Kalenderoğlu, İ. (2024). Ortaokul öğrencilerinin konuşmalarındaki gerekçeleştirme söz ediminin görünümü. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 722-738. doi: 10.20296/tsadergisi.1524735

\*Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, Ankara, celikkanatsenay@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2570-0017>

\*\* Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Ankara, kihsan@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2441-5932>

\*\*\*Bu makale birinci yazarın "Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarının Edimbilimsel Açından İncelenmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Konuşma, bireyin günlük hayatında iletişim kurmasını sağlayan en temel becerilerden biridir. Birey bu beceriyi kullanarak duygu, düşünce, istek ve niyetini dinleyiciye aktarır. Konuşma, aynı zamanda dil edinim sürecinin bir parçasıdır ve geliştirilebilir bir beceridir. Bu becerinin geliştirilmesi bireyin kendini toplumsal ve akademik hayatında doğru ve etkili bir şekilde ifade etmesini sağlar. Bireyin hem toplumsal hem de akademik bir gelişim sağlayabilmesi için bireye okul ortamlarında sistemli bir eğitim sunulmalıdır. Bu sebeple bireyin dil ediniminin sistemli bir şekilde geliştirilmesinde okulun önemli bir rolü vardır.

Okul ortamlarında dil edinim sürecinin bir parçası olan konuşma becerisinin geliştirilmesi, Türkçe derslerindeki uygulamalarla sağlanmaktadır. Öğrencilerin dil edinim sürecine okul ortamındaki anadili eğitimi ve öğretiminin de işlevsel olarak işe koşulması öğrencinin günlük hayatındaki konuşmalarına yakın edimbilimsel beceriler katkı sağlaması beklenmektedir (Gökmen ve Çağlayan Dilber, 2011). Edimbilim, konuşma becerisinin temellerini oluşturan kuralları ve normları belirler ve konuşma becerisi bu kurallar ve normlar çerçevesinde etkili iletişimi sağlar. İkisi arasındaki bu ilişki, dilin sosyal ve bağlamsal yönlerini anlamak ve dilin etkin kullanımını sağlamak açısından önemlidir.

Edimbilimin odağında, dilin kullanıcıları tarafından nasıl işlendiği, nasıl anlamlandırıldığı ve dilin günlük yaşamdaki işlevi yer alır. Bu bağlamda, edimbilim dilin sadece dilbilgisi kurallarından ibaret olmadığını, aynı zamanda dilin kullanıldığı bağlam içinde nasıl anlam kazandığını vurgular. Edimbilim, dilin belirli bir bağlam içinde nasıl kullanıldığını ve dil kullanımının ilkelerini inceleyen bir alandır (Levinson, 2000). Dolayısıyla Türkçe derslerindeki konuşma becerilerinin geliştirilmesinde edimbilim kuramlarından yararlanmak öğrenciyi Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarında (MEB, 2019) geçtiği gibi sadece teknik açıdan değil aynı zamanda işlevsellik ve bağlam içinde anlamsal çeşitliliği fark ettirmesi açısından da geliştirecektir.

## Söz Edim Kuramı

Söz Edim Kuramı'nın ortaya çıkışı, John L. Austin'in 1955 yılında Harvard Üniversitesi'nde düzenlediği "How to Do Things with Words" başlıklı konferansta bu konuyu ele almasıyla başlamıştır (Austin, 1962). John Searle ise Austin'in öğrencisi olarak, özellikle "Speech Acts" (Söz Edim) adlı kitabı ile Austin'in düşüncelerini sistematik hale getirerek Söz Edim Kuramı'nın yayılmasında önemli bir rol oynamıştır (Searle, 2000). Söz Edim Kuramı'nın temelleri, dil felsefesi alanında etkili olan Ludwig Wittgenstein, John Austin ve John Searle gibi düşünürlerin çalışmalarına dayanmaktadır.

Wittgenstein'a (2007) göre, dil bir sözcüğün veya tümcenin bağımsız anlamından öte belirli bir dil oyunu içinde anlam kazanır. Wittgenstein bu şekilde dil kullanımını "dil oyunları" kavramıyla betimler. Her dil oyunu, belirli kurallara ve normlara dayanır ve bu kurallar, dilin anlamını belirler. Örneğin, bir tiyatro oyununda kullanılan terimler ve ifadeler, tiyatro dil oyununun bir parçasıdır ve bu dil oyununda kullanılan sözcüklerin anlamları, tiyatro terminolojisi tarafından belirlenir. Wittgenstein'a göre, dil oyunları çeşitli formlarda ortaya çıkabilir. Wittgenstein, bu bakış açısıyla dilin sadece yapısal bir sistem olmadığını, aynı zamanda dilin kullanımı ve işlevini de vurgulamaktadır (Wittgenstein, 1953).

Bir diğer önemli düşünür John L. Austin (1975), dilin eylemsel boyutunu vurgular. "Söz edim" kavramını geliştiren Austin, dil kullanımını sırasında oluşan anlam sorunlarının çözülmesi gerektiğini vurgulayarak oluşturduğu kuramda, dil üreticisinin kullandığı bir sözcüğün veya tümcenin dil alıcısı üzerindeki etkisini ele almıştır. Austin, dilin söylemekten öte eyleme geçirme işleviyle ilgilenir. Bu durumun günlük hayattaki karşılığı, dilin iletişimde nasıl etkileşime girdiğini ve eyleme dönüştüğünü göstermektedir (Austin, 1962). Dolayısıyla bazı durumlarda bir sözcüyü kullanmak aynı zaman bir eylemi gerçekleştirmek anlamına gelmektedir.



John Searle, hem konuşuru (üretici) hem de dinleyiciyi (alıcı) işe koşar (Searle, 1989). Searle, konuşurun neyi anlatma niyetiyle birlikte dinleyenin de konuşurun ne anlatmak istediğini anladığında söz ediminin başarıya ulaştığını ifade eder. Searle'e göre, kişi konuştuğu sırada bir sözcü söylerken "en az üç farklı edimde bulunur: (a) Sözcükler (biçimbirimler, sözcükler) sözcükler; (b) gönderme yapıp yüklemde bulunur; (c) bildirir, soru sorar, emreder, söz verir, vb." (Searle, 2000: 93). Bu üç edim gerçekleştiğinde konuşur ile dinleyici arasındaki iletişim başarıya ulaşır.

Söz Edim Kuramı, dilin iletişimsel boyutlarını incelemektedir (Yule, 1996). Edimbilim, dil bilgisi kurallarını da gözeterek kurulan sözcüklerin konuşma zamanına, ortamına, koşuluna hatta iletişim kurulan kişiye göre anlatım biçiminin ve anlam farklılığının ortaya çıktığını vurgular. Dolayısıyla kurulan bir sözcük her zaman, her ortamda ve herkese göre aynı anlamı taşımayabilir. Dil üreticisinin sözcüğü zaman, mekân ve ortama göre anlamsal farklılıklar oluşturur ve dil alıcısının kendisine aktarılan bu sözcüğü, bu bağlamda değerlendirebilmesiyle etkili iletişim kurulur. Örneğin, "Susar mısın?" ifadesini sınıf ortamında öğretmen öğrenciye yönelttiğinde emir anlamı taşıyan bir tartışma sırasında söylediğinde, olayı büyütmemek için uyarı anlamı taşır. Hatta çok gürültülü bir ortamda söylendiğinde rica, söyleyen kişinin konumuna göre uyarı anlamını taşır. Bu sebeple sözcük dil bilgisel olarak aynı görünse de anlamsal olarak farklılık göstermektedir. Yani iletişim edimiyle birlikte iletişimin nasıl sağlandığı ve anlatım şeklinin de anlaşılması gerekir (Günay, 2014).

Söz Edim Kuramı, dil eylemlerinde konuşura ve dinleyiciye bazı görev ve sorumluluk yükler. Bu dil eylemleri hem Austin hem de Searle tarafından sınıflandırılmıştır.

### ***Söz edimlerin sınıflandırılması***

Austin'e göre konuşur, dinleyiciye bir şey söylediğinde düzsöz, edimsöz, etkisöz şeklinde üç edimi gerçekleştirir (Austin, 1962).

Düzsöz, dil bilgisel olarak doğru ve anlamlı bir sözcük üretilmesidir. Düz söz; seslendirme, dillendirme ve anlamlandırma edimlerinden oluşur (Searle, 2000). Örneğin, "Hava bugün yağmurlu." sözcüğü dil bilgisel olarak doğru ve anlamlıdır.

Edimsöz, bir kişinin bir sözcüğü kullanarak bir eylem gerçekleştirmesidir (Searle, 2000). Örneğin, bir öğretmenin bir öğrenciden sorduğu sorunun yanıtını istemesi ve bunu bir sözcük ile ifade etmesi edimsöz eylemidir.

Etkisöz, konuşmacının duygu, düşünce veya inanç gibi kişisel durumlarının dinleyici üzerinde duygu, düşünce veya eylem değişikliği yarattığı söz edimlerdir. Başka bir deyişle dinleyiciyi harekete geçirir. Örneğin, bir öğretmenin "Şu problemi çöz." sözcüğü edimsöz iken öğrencinin kalkıp problemi çözmesi etkisözdür.

Söz edimler, dilin kullanımı esnasında bir amacı gerçekleştirmek ya da dinleyici üzerinde bir etki bırakmak için sözcüğün ifade edilmesiyle aynı zamanda bir eylem gerçekleştirilmesidir. Söz verme, selamlama, emretme, bilgilendirme, uyarma, tehdit etme vb. gibi dil aracıyla ortaya koyulan eylemler söz edimlere örnektir. Söz edimler dolaylı veya dolaysız şekilde yer alabilirler.

Dolaylı söz edimler, konuşucu ve dinleyici arasındaki anlamın açıkça ifade edilmediği, dolaylı yollarla dile getirildiği söz edimlerdir. Bu tür söz edimler, bağlam içinde anlamlandırılır ve örtülü ifadeler, kibar bir dille emir, ima gibi durumlardır. Örneğin, bir kişinin kendinden daha alt konumundaki birinden kibar bir dille "Raporları yarına bitirir misin?" sözcüğü rica gibi görünse de aslında bir emirdir.

Dolaysız söz edimler ise sözcüğün ima edilmeden açık, net ve doğrudan ifade edildiği söz edimlerdir. Örneğin, "Şu kitabı uzatır mısın?" sözcüğü konuşurun isteğini doğrudan dile getirdiği, örtük bir anlamı kastetmediği bir ifadedir.

Searle'ün (2000) üzerinde durduğu bir diğer önemli nokta ise söz edimlerin beş temel türüdür. Bu türler yönettici (directives), kesinleyiciler (assertives), yükleyiciler (commissives), dışavurucular (expressives), bildiriciler (declarations) olarak adlandırılır. Searle, bu sınıflandırmanın edimsöz edimlerini amacına göre sınıflandırdığını ifade eder. Bu sınıflandırma, dilin iletişimsel değerine ve işlevselliğine odaklanır (Bracops, 2005). Bu sınıflandırmada Searle, konuşurun duygu, düşünce, inanç, iddia ve tutumlarına (kesinleyiciler); konuşurun kendine yüklediği görev ve sorumluluklarına (yükleyiciler); konuşurun, dinleyiciyi bir eylemi yapmaya/yapmamaya teşvik etmesine (yönettici); konuşurun duygusal/ruhsal dışavurumuna (dışavurucular); konuşurun yetki ve sorumluluğuyla önemli ve ciddi bir değişiklik meydana getirmesine (bildirge) göre gruplandırmıştır (Searle, 2000). Bu gruplandırma konuşma sırasında bazen açıkça anlaşılrsa da bazen bağlamdan yararlanarak fark edilmesi gerekmektedir.

Edimbilim, özellikle tümcelerın kullanıldığı bağlam ve durumlar arasındaki ilişkileri ele alır (Richard, 1992). Bağlam içinde sayısız farklı şekilde yeniden yapılandırılarak söz edimlere yeni anlamlar kazandırılabilir (Kasper ve Blum-Kulka, 1993; Kansu Yetkiner, 2009). İletişim sırasında sözcükler arasında bağlantı kurarken bazen bir dil bilgisi yapısı olan bağlayıcılardan yararlanır. Bağlayıcılar, ad-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil ile bazı edatlar ve bağlaçlar sözcük ve sözcük gruplarını, cümleleri ve kimi zaman da paragrafları şekil ve anlam bakımından birbirine bağlayan ve yükledikleri işlevler ile bağlandıkları sözler arasında türlü anlam ilişkileri kuran gramer öğeleridir (Korkmaz, 2009). Bu bağlayıcılar iletişim sırasında karşıtlık, karşılaştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi çeşitli anlamsal farklılıklar meydana getirir. Kastedilen niyet, bu bağlayıcılar aracılığıyla metin yüzeyinde görünür duruma gelir. "Çekirdek ifadeler ile metin parçaları arasında sonuç ve neden ilişkisi varsa nedensellik ilişkisinden söz edilir" (Uzun ve Bozkurt; 2023: 71). Nedensellik ilişkisi, iki önerme arasında gerekçe kurarak oluşturulur.

Gerekçeleştirme söz edimi bir kişinin bir eylemi, düşünceyi, durumu veya kararı neden yaptığını veya düşündüğünü açıklayan ve bu eylemi veya düşünceyi haklı çıkarmayı amaçlayan dilsel bir ifadedir. Bu tür ifadeler, bireyler arasındaki iletişimi güçlendirir, anlaşmazlıkları çözer ve daha açık ve etkili bir iletişim ortamı sağlar. Gerekçeleştirme söz edimleri günlük hayatta, iş yaşamında, akademik tartışmalarda ve daha pek çok alanda sıkça kullanılır. Bu tür söz eylemleri, kişinin davranışlarını, inançlarını veya hislerini savunmak, açıklamak veya bunlara dayanak sağlamak, ikna etmek, özür dilemek, anlayış istemek, bir konu hakkında uyarmak veya eleştirmek, davranışından veya sözlerinden dolayı teşekkür etmek amacıyla kullanılır.

#### Örnek:

"Arabanın lastiği patladığı için geç kaldım."

"Soru daha hızlı çözülüyor bu yüzden o yöntemi seçtim."

"Seni işten çıkarmak zorundayım çünkü başka seçeneğim yok."

"Borsada bu hisseye yatırım yapıyorum çünkü bu hisse çok yükselecek."

Örneklerde de görüldüğü gibi gerekçeleştirme söz eylemlerini kullanmanın çok farklı niyet ve amacı bulunmaktadır. Bu söz eylemleri kullanırken bazı bağlayıcılar sayesinde daha açık ve anlaşılır bir iletişim kurulur.

Bu çalışmada da 7.sınıf öğrencilerinin yaptığı konuşmalarda bağlamdan yararlanılarak Searle'ün söz edimler sınıflandırmasındaki kesinleyiciler grubunda yer alan gerekçeleştirme söz edimlerinin görünümüne buna ek olarak öğrencilerin bu gerekçeleştirme söz edimlerini kullanırken hangi bağlayıcılardan yararlandıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu noktada alanyazın incelendiğinde edimbilim çalışmalarının genellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapıldığı (Demircan, 2005; Polat, 2010; Onursal Ayırır, 2016; Özdemir, 2016; Bayat, 2017; Ak, 2019; Kılıç, 2019; Altun Alkan, 2019; Aksu Raffard ve Kerimoğlu, 2021) bunun yanı sıra anadili öğretimi çalışmalarında (Aslan, 2005; Gökmen ve Çağlayan Dilber, 2011; Çiçek, 2021) nispeten daha az çalışma yapıldığı gözlenmiştir. Yapılan anadili öğretimi çalışmalarında ise rica-istek ve izin isteme söz eylemleri üzerine yapılmış, öğrenci konuşmalarındaki gerekçeleştirme söz eylemi üzerine ise bir çalışmayla karşılaşılmamıştır.

Dil edinim ve öğretiminde edimbilim kuramlarından yararlanmak hem bireyi bilgilendirerek bireye farkındalık kazandırılmasında hem uygulama olanağı sağlayarak edimsel dil becerisinin geliştirilmesinde hem de edinilen bilginin kalıcı hâle getirilmesinde önemli etkiye sahip bir olacaktır (Kansu Yetkiner, 2009). Bu noktada anadili eğitiminde ve öğretiminde edimbilimsel edinimini merkeze alan araştırmaların eksikliğine dikkat çekmek gerekmektedir.

## YÖNTEM

Bu araştırma betimsel modelde yapılan nitel bir araştırmadır. Araştırmanın amacı 7.sınıf öğrencilerinin konuşmalarındaki gerekçelendirme söz ediminin görünümünü belirlemek ve bu söz edimini kullanırken yararlandıkları bağlayıcıları tespit etmektir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada bir devlet okulunun üç farklı 7.sınıfında okuyan on öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrenciler kendi istedikleri konularda dört farklı hazırlıklı konuşma yapmıştır. Yapılan konuşmalar ses kaydına alınmıştır. Öğrenciler gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Çalışmaya hız kazandırması nedeniyle kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır.

Bu çalışmada hazırlıklı konuşma verileri toplandığı için 8.sınıfların okul dışı zamanlarını sınava (Liselere Giriş Sınavı) hazırlanmak için kullanmaları nedeniyle ortaokul düzeyinde diğer sınıflara göre bilgi birikimi fazla olan 7.sınıflar tercih edilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veriler, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ocak ayından haziran ayına kadar toplanmıştır. Veriler, 7.sınıfta okumakta olan on öğrenciden toplanmıştır. Bu süreç içinde on öğrenciden kendi seçtikleri beş farklı konuda hazırlıklı konuşma yapmaları istenmiştir. Veri toplama sürecinde toplamda 50 konuşma ses kaydı toplanmıştır. Süreç içinde öğrencilerin konu bulmakta zorlanmaları, tekrara düşmeleri ve konuşma sürelerinin önemli oranda azalması nedeniyle veri doygunluğu sağlandığı için her öğrencinin dört konuşması çalışmaya dâhil edilerek toplam 40 ses kaydı çalışmada kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde veriler tekrara düştüğünde veri doygunluğu sağlanmıştır (Yağar, 2023). Dolayısıyla tekrara düşülen veriler çalışmadan çıkarılmıştır. Öğrencilere herhangi bir süre kısıtlaması yapılmamıştır. Araştırmacı, yapılan konuşmaları katılımsız olarak gözlemleyerek veri kaybı yaşamamak için iki farklı cihazla ses kaydına almıştır. Hem konuşma yapan hem de dinleyici konumunda olan öğrencilerin konuşmalarına ve sınıf içindeki davranışlarına hiçbir şekilde müdahale edilmemiştir. Konuşmalar, öğrenci ve velilerin izinleriyle kayıt altına alınmıştır.

### Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada elde edilen ses kayıtları deşifre edilerek yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan verilerin çözümlemesinde nitel araştırma analizlerinden biri olan içerik çözümlemesinden yararlanılmıştır. “İçerik analizi, birbiriyle ilişkili durumları, kavramları, temaları bir araya getirerek okurun bunları yorumlayıp anlamlandırmasını sağlamayı hedefler” (Yıldırım ve Şimşek, 2016:242). Ancak içerik analizi basit kelime sayımlarının çok ötesine uzanmakla birlikte tekniği özellikle anlamlı kılan şey, verilerin kodlanmasına ve sınıflandırılmasına dayanmasıdır (Stemler, 2001).

Bu çalışmada da 7.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi için hazırladıkları hazırlıklı konuşmalar içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Veriler MAXQDA 24 programı aracılığıyla kodlanmış ve analizleri yapılmıştır. Analiz edilen veriler için Türkçe eğitimi alanında üç uzmandan görüş alınmıştır. Gelen dönütlere göre veriler tekrar ele alınmıştır.

## BULGULAR ve YORUMLAR

Bu çalışmada, 7.sınıf öğrencilerinin konuşmalarındaki gerekçelendirme söz ediminin görünümü ve bu söz edimi kullanılırken başvurulan bağlayıcıları tespit etmek amaçlanmıştır. Bu bölümde yer alan öğrenci konuşmalarındaki sözcelerde bulunan anlatım bozukluğu düzeltilmemiş ve dolgu ifadeleri çıkarılmamıştır. Bununla birlikte konuşmacının konuşmasındaki bütünlüğe bakarak bağlamsal olarak sınıflandırma yapılmıştır.

Konuşmacıların kullandığı gerekçelendirme söz ediminin sıklığı tablo 1’de gösterilmiştir. Tablosu aşağıdadır:

Tablo 1. *Konuşmacıların gerekçelendirme söz edimi sıklık görünümü*

	<i>f</i>	%
1.Konuşmacı	24	8,2
2.Konuşmacı	11	3,7
3.Konuşmacı	35	12,02
4.Konuşmacı	30	10,3
5.Konuşmacı	14	4,8
6.Konuşmacı	35	12,02
7.Konuşmacı	41	14,02
8.Konuşmacı	16	5,4
9.Konuşmacı	62	21,3
10.Konuşmacı	23	7,9
Toplam	291	100

Tablo 1’de de görüldüğü gibi on konuşmacıdan kırk ses kaydı alınarak elde edilen verilerde, öğrenciler 291 gerekçelendirme söz eylemi kullanmıştır. Kırk ses kaydından sadece birinde hiç gerekçelendirme söz eylemi kullanılmamıştır.

Konuşmacıların sıklıkla gerekçelendirme söz edimini kullandıkları tespit edilmiştir. 10 konuşmacının tamamı konuşmalarında gerekçelendirme söz eylemini kullanmıştır. Konuşmalara bakıldığında söz edimin büyük bir kısmını 9. konuşmacı tarafından kullanıldığı gözlenmektedir. Gerekçelendirme söz eylemini; en çok 62 kezle 9. konuşmacı, en az ise 11 kezle 2. konuşmacı kullanmıştır. 7. konuşmacı 41, 3. ve 6. konuşmacılar 35, 4. konuşmacı 30, 1. konuşmacı 24, 10. konuşmacı 23, 8. konuşmacı 16, 5. konuşmacı 14 kez gerekçelendirme söz edimlerini kullanmışlardır.

Yapılan konuşmalarda konuşmacılar, temelde tamamen neden sonuç ilişkisi kurmakta ancak kurulan bu ilişkinin gerekçelendirme sebeplerinin birbirinden farklı olduğu gözlenmektedir.

Aşağıda verilen 2.tabloda bu söz edimler ayrıntılandırılmıştır.

Tablo 2. *Konuşmacıların kullandığı gerekçelendirme söz ediminin anlam çeşitliliğinin görünümü*

	Savunma (fikrini/ eylemini)	Açıklama (fikrini/ eylemini/ bilgilendirme)	Empati ve anlayış	Mantığa dayandırma	Teşekkür	Eleştiri	İkna	Uyarma	f	%
1.Konuşmacı	7	7	5	3	1	1	0	0	24	8,2
2.Konuşmacı	1	4	2	2	0	1	0	1	11	3,7
3.Konuşmacı	16	9	4	5	0	1	0	0	35	12,02
4.Konuşmacı	11	17	1	0	0	1	0	0	30	10,3
5.Konuşmacı	6	3	1	1	2	1	0	0	14	4,8
6.Konuşmacı	9	8	8	4	0	1	5	0	35	12,02
7.Konuşmacı	9	17	7	3	3	2	0	0	41	14,02
8.Konuşmacı	5	5	0	0	0	0	2	4	16	5,4
9.Konuşmacı	10	26	7	3	2	7	6	1	62	21,3
10.Konuşmacı	10	7	0	4	1	0	1	0	23	7,9
TOPLAM	84	103	35	25	9	15	14	6	291	100

Tablo 2’de 10 konuşmacı öğrencinin toplam 291 gerekçelendirme söz ediminin anlam çeşitliliğinin görünümü verilmiştir. Bunlardan en sık olarak 103 kez bir konu hakkında verilen bilginin neden sonuç ilişkisinde anlatıldığı ya da bir fikrin veya eylemin sebebini açıklamak için gerekçelendirme söz edimi kullanılmıştır. Açıklama amacıyla kullanılan bu söz edim, tüm konuşmacıların konuşmalarında yer almıştır. Açıklama amacı güden gerekçelendirme söz edimine yönelik bulgulardan birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

“Gemilere karşı Vikingler de kaleleri yıkmakta başarılı olamadığı için Avrupalılar, kalelere saldırmadan önce onları yok ettiler.”4. konuşmacı, Vikinglerin neden başarısız olduklarını açıklamaktadır.

“Avrupalılar batıl inançlıydı. Yani kuzgun gördükleri anda Vikinglerin saldırmasından korktukları için hepsi evlerine çekilmeye başlıyorlardı.”4. konuşmacı, Avrupalıların neden evlere çekildiklerini açıklamaktadır.

“Daha sonra izleyicilerden biri kadına tokat atıyor ve böylece bir tepki almadığını gördükleri için daha çok vurmaya ve şiddet uygulamaya başlıyorlar.” 6. konuşmacı, seyirlerin neden şiddet uyguladıklarını açıklamaktadır.

“Aslında tam ben bu slaytın altında bir tane metin yazmıştım. Burada kalsın diye ve bunu diyeceğinizi tahmin ettiğim için ve birçok prova yaptığım için ezberimde olduğu için göstermek istemiyorum onu. Ama isteyen varsa gösterebilirim telefonda. Yani çoğunuz zaten yakınıma kurtarırım falan dediniz ama böyle bir durumu kafanızda simüle etmeniz zor çünkü o zaman farklı olacaksınız dediğim gibi.” 7.konuşmacı, sunumuna neden açıklama yazmadığını açıklamaktadır.

“Sadece rüyalarından oluşmuyor. Yaşadığımız bir şeyi tekrar yaşadığımızda hissettiğimiz duygu, dejavu çok garip bir şey ve bir sürü kökü var. O yüzden bir sürü kökü var.” 8. konuşmacı, dejavunun köklerini açıklamaktadır.

“Ünlü tabloları genişleten bu yapay zekâ aracı, çok kısa bir zaman önce, Dall-e 1.0 asla halkın kullanımına açılmadı. Çünkü tahmin edebileceğiniz gibi bu yapay zekâ sizin söyleyeceğiniz her şeyi çizebiliyor ve bunun tehlikeli yanları da olabilir.” 9. konuşmacı, başlangıçta yapay zekanın halkın kullanıma neden kapalı olduğunu açıklamaktadır.

“Burada kültür tanımına yer verdim. Çünkü kültür ve gelenek-görenek çok karıştırılıyordu.” 10.konuşmacı, kavram karışıklığını önlemek için açıklama yapmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, ikinci olarak da 84 kez yapılan bir eylemi veya sahiplenilen bir fikri savunmak için gerekçelendirme söz edimi kullanılmıştır. Savunma amacıyla kullanılan gerekçelendirme söz edimi açıklama söz ediminde olduğu gibi tüm konuşmacılar konuşmalarında yer verilmiştir. Savunma amacı güden gerekçelendirme söz edimine yönelik bulgulardan birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

“Şimdi benim her zaman yanımdadır. (Telefonunu kastediyor.) Ders çalışırken hep yanımdadır. Hemen mesaj gelince hemen cevap veriyorum çünkü çok düşünüyorum ya birisi olarak.” (Konuşmacı, konuşmanın bütünde telefon bağıllığının olumsuzluğunda bahsetmekteydi. Ancak dinleyicilerden biri onun da telefon bağımlısı olduğunu dile getirdi.) 1.konuşmacı, dinleyicilerin onu eleştirmesi üzerine davranışını savunmaktadır.

“Yarışmaya katılacağı için onu (steroid) kullandı.” 2. konuşmacı, steroid kullanmanın zararlı olduğunu bildiği halde kullanan kişinin eylemini savunmaktadır.

“Bence aynı şey değil diyorum, çünkü adalet herkese hak ettiğini vermektir, eşitlikse herkese eşit davranmaktır.” 3. konuşmacı, kendi fikirlerinin doğruluğunu savunmaktadır.

“Yani gerekli ve bir yandan da yani insan okula gitmezse canı çok sıkılabilir evde ve bir yandan da okul cidden yani şey yani önemli evde cidden yani gerekli odağı sağlayamayabilirsin ama okulda hocalar başımızda, biri olduğu için bir hoca olduğu için bu yüzden dikkatimizi daha iyi veririz.” 4. Konuşmacı, okulun gerekliliğini savunmaktadır.

“Benim izlediğim çoğu videoda level space olarak da kullanabilirsiniz, diyordu. Ben de o yüzden öyle söyledim.” 5. konuşmacı, kullandığı uygulamanın geçerliliğini savunmaktadır.

“Çünkü mesela filin de aynı şekilde yeteneğine göre şey yapılırdı veya balığın da yeteneğine göre bir sınav uygulansaydı eee onlar da aynı performansı gösterebilirdi.” 6. konuşmacı, fikirlerinin doğruluğunu savunmaktadır.

“Beş kişiyi öldürürdüm çünkü onlar ölseydi doktor bir tedavi önerirdi.” (İnsanların ölmeyip yaralanacağını kastediyor ama ölmek eylemiyle fikirlerini ifade ediyor.) 7. konuşmacı, yaptığı tercihi savunmaktadır.

“Bu nedenle bence paralel evrenle ilgili araştırmalar devam etmeli.” 8. konuşmacı, ortaya attığı fikrin gerekliliğini savunmaktadır.

“Tabii ki uygunsuz istekleri reddedecek. Çünkü eğer uygunsuz istekler izin verilirse yine bu kötü bir yere gider yani iyice kötü şeyler ve istenen metinler başka yerlerde kötü amaçlar için kullanılabilir.” (Chatgpt’den bahsediyor.) 9. konuşmacı, yasakların doğru olduğunu savunmaktadır.

“Ama Türkiye’de özellikle bir önemi yok. Bu yüzden hani herhangi bir eleştiride bulduklarında yapımcılar tarafından çok da dikkate alınmıyor.” (Filmlere yapılan eleştirilerden bahsediyor.)10. konuşmacı, film eleştirmenlerinin dikkate alınmadığı fikrini savunmaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, dinleyici tarafından empati ve anlayış amacı güdülen gerekçelendirme söz edimi, 8 konuşmacı tarafından 35 kez kullanılmıştır. Empati ve anlayış amacıyla kullanılan gerekçelendirme söz edimine yönelik bulgulardan birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

“Okula gitmeyeceğim, arkadaşlarımdan ayrı kalacağım. Arkadaşlarımdan ayrılacağıma üzül müştüm.” 2. konuşmacı, üzüntüsü ve duyguları konusunda anlayış beklemektedir.

“En kötü duygu benim için utanç duygusu sebebi ise çünkü o durumu yaşadığımız zaman o kişinin yüzünü görmek istemiyorum veya o durumdan o ortamdaki ayrılıma ben açıkçası konuşmak falan istemem.” 3. konuşmacı, empati duyulmasını beklemektedir.

“Öncelikle konuşmamda hepimize söz veremeyebilirim. Bu yüzden şimdiden özür dilerim.” 6. konuşmacı, dinleyiciden anlayış beklemektedir.

“Yaşlılar zaten yakında ölebilir onları düşünmeliyiz ama tek kafamı karıştıracak olan şey çocuklar daha masum oldukları için.” 7. konuşmacı, empati duyulmasını beklemektedir.

“Bu soruları lütfen sadece katılıyorum veya katılmıyorum, deyin açıklamasını yapmayın. Çünkü bunu en son yapacağız.” 9. konuşmacı, dinleyicilerden anlayış beklemektedir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, yapılan bir eylemi veya sözceyi mantıklı bir sebebe dayandırmak, eylemi ya da fikri daha kabul edilebilir bir hale getirmek için mantığa dayandırma hedeflenerek 8 konuşmacı tarafından 25 kez gerekçelendirme söz edimi kullanılmıştır. Mantığa dayandırma amacıyla kullanılan gerekçelendirme söz edimine yönelik bulgulardan birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

“Çünkü mecbur bir şey hem kendin acı bir şekilde öleceksin ama birine veba taşırsan vicdan azabı çekersin özellikle evde çocuğu olan anne babasına veya kronik hastalığı olan birine bulaştırırsak büyük pişmanlık vicdan azabı çekeceğimize için.” 2. konuşmacı, davranışının nedenini mantıklı bir gerekçeyle dile getirmiştir.

“Evet, neden sebepim şu: Kimse umurumda değil yani, bir daha mı geleceğim dünyaya yaşayım gitsin bu kadar.” 5. konuşmacı, başkalarını neden umursamadığını mantığa bürümüştür.

“Çünkü kazansak da kaybetsek de berabere kalsak da en azından spor yapmış oluyoruz.” 7. konuşmacı, spor yapmanın mantıklı yönünü ele almıştır.

“Yukarı çıkmak çünkü üst kattayız.” 9. konuşmacı, mantıklı bir tercih yapmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, bir eleştiriye nedenleriyle birlikte ifade etmek için 8 konuşmacı tarafından 15 kez gerekçelendirme söz edimine yer verilmiştir. Eleştiri amacıyla kullanılan gerekçelendirme söz edimine yönelik bulgulardan birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

“Bir de spor beden için bizde çok büyük aşırı büyük bir şey var. Spor salonu var ama bu devlet okulunda yok. Yani başka okullarda vardır ama. Yani ben bu okulda görmediği için ama birazcık kötü.” 1. konuşmacı, Almanya’daki okulların olumlu yönlerinin Türkiye’deki okullarda olmamasını eleştirmektedir.

“Günümüzde çok şampiyonluklar elde edemediğimiz için bildiğin ikinci sıramızı koruyoruz.” 2. konuşmacı, kendi tuttuğu takımı başarısızlığı nedeniyle eleştirmektedir.

“Sen de bu x kişisinden dolayı bir düşündün.” 5. konuşmacı, dinleyiciyi özgün olmadığı için eleştirmektedir.

“Yani tabii ki bir noktada binalar sağlam olmadığı için insanlar vefat etti.” 9. konuşmacı, binayı yapanların sağlam yapmamasından dolayı yetkilileri eleştirmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, dinleyiciyi ikna etmek amacıyla 4 konuşmacı tarafından 14 kez gerekçelendirme söz edimi kullanılmıştır. İkna etmek amacıyla kullanılan gerekçelendirme söz edimine yönelik bulgulardan birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

“Eşit değil çünkü ikisine de eşit miktarda elma vermemiş.” 6. konuşmacı, dinleyiciye kanıt sunarak onları ikna etmeye çalışmaktadır.

“Normal normal çünkü insan beyni daha güçlü olan teoriye göre insan beynini böyle durumlarda iki farklı şeyi araştıramıyor. Bu nedenle biri diğerinin üstüne geliyor ve onun hakkında yanlış düşünüyor ve yanlış hatırlıyor, ikilemde kalman normal.” 8. konuşmacı, dinleyicinin düştüğü çelişkinin normal olduğuna onu ikna etmeye çalışmaktadır.

“Yani yarı yarıya ne olacak ki demeyin çünkü atıyorum, 6. l’ik, bir depremle 3.1’lik bir deprem arasından 3 şiddetinde bir fark yok. Enerji bakımından 89 kat fark var.” (konuşmacı, sismik izolatörün gerekliliğine ikna etmeye çalışıyor.) 9. konuşmacı, kanıtlar sunarak dinleyiciyi ikna etmeye çalışmaktadır.

Tablo 2’ye bakıldığında, konuşmacılar tarafından, teşekkür etmek amacıyla 9 kez; uyarmak amacıyla 6 kez gerekçelendirme söz edimi kullanılmıştır. Bu söz edimler için bulgu örneği aşağıda verilmiştir:

“Beni dinlediğiniz için teşekkür ederim.” (Teşekkür etmek) 1. konuşmacı, dinleyiciye teşekkür etmektedir.

“Yani motorunu özelleştirirsen çok hızlı gittiği için ceza yersin.” (Uyarmak) 2. konuşmacı, modifiyenin yasak olduğunu polisler tarafından yakalandığı takdirde ceza yazılacağı konusunda dinleyiciyi uyarmaktadır.

Yapılan konuşmalarda konuşmacıların, gerekçelendirme söz edimlerini kullanırken bazı bağlayıcılardan faydalandıkları tespit edilmiştir. Nadir de olsa herhangi bir bağlayıcı kullanmadan gerekçelendirme ilişkisinin kurulduğu sözcüklere de rastlanmıştır. Konuşmacıların kullandığı bağlayıcı tablosu aşağıdadır:

Tablo 3. Gerekçelendirme söz edimlerinde kullanılan bağlayıcıların görünümü

	bunun için/ şunun için/ onun için	-den dolayı/ dolayısıyla	-diği için/ için	o yüzden/ bu yüzden/ şu yüzden	neden olmak/ nedeni/ sebebi	çünkü	-inca	bağlacısız	f	%
1.Konuşmacı	0	0	7	5	0	11	0	1	24	7,7
2.Konuşmacı	0	0	6	2	0	1	0	2	11	0,2
3.Konuşmacı	1	0	15	6	1	13	0	1	37	11,9
4.Konuşmacı	0	0	10	3	6	9	1	2	31	10



5.Konuşmacı	0	1	3	1	2	6	0	2	15	4,8
6.Konuşmacı	1	3	12	7	4	12	0	2	41	13,2
7.Konuşmacı	2	2	15	7	2	15	0	2	45	14,5
8.Konuşmacı	0	0	3	4	6	4	0	0	17	5,4
9.Konuşmacı	2	2	8	8	3	38	0	2	63	20,3
10.Konuşmacı	2	1	8	6	0	8	0	1	26	8,3
<i>f</i>	8	9	87	49	24	117	1	15	310	
%	2,5	2,9	28,06	15,8	7,7	37,7	0,3	4,8		100

Tablo 3'te de görüldüğü gibi konuşmacılar, 310 kez gerekçelendirme amacıyla konuşmalarında bağlayıcı kullanmışlardır. Konuşmacıların bazen bir sözcüde, birden fazla bağlacı kullandıkları da elde edilen bulgular arasındadır. Konuşma metinlerindeki anlatım bozuklukları düzeltilmediği için bağlayıcı içeren verilerin tamamı kullanılmıştır.

Tablo 3'e bakıldığında gerekçelendirme söz edimi olarak en sık (117) “çünkü” bağlacı kullanılmıştır. Konuşmacıların tamamının bu bağlacı kullandığı tespit edilmiştir. Çünkü bağlacı, iki tümceyi birbirine bağlar ve birinci tümce sonuç önermesi, ikinci tümce sebep önermesi şeklinde yapılandırılır. Aşağıda konuşmacıların çünkü bağlacını kullandıklarına yönelik bazı örnekler verilmiştir:

“Sonra da işte bizden imza atmamızı istediler. Çünkü orada böyle kalp krizi geçirenler oluyor ve korkanlar oluyor.” 1. konuşmacı

“Işınlamanın kötü bir yönünü yani bence ışınlanma ülke ekonomisini de etkileyebilir. Çünkü şöyle bir şey var yani. Atıyorum ki bir tane uçak biletine para veriyorsun ya da otobüs hiç fark etmez ama sen bir saniyede başka ülkeden başka ülkeye geçebiliyorsun yani. Böylece bir sürü meslek yok olabilir.” 3. konuşmacı

“Tam adını hatırlamıyorum hiçbir Viking’i tam olarak sevmiyorum yani. Çünkü birçok kültürel hazineyi yok etmişlerdi Britanya’da.” 4. konuşmacı

“Yani adaletin olmadığı bir yerde aslında düzen olmaz çünkü herkese eşit derecede davranır. Kanunlar veya insanlar ve herkes eşit derecede davranmak adaletli olmaz.” 6. konuşmacı

“Şaşırtıcı çünkü aslında ikisinin yani Dall-e ve Mid Journey’in yaptığı çalışmalara bakarsak o kadar fark var ki temelde aynı kurulumlar.” 9. konuşmacı

“1887 yılında, Tayland Kraliçesi evine dönmek istiyor ve bunun için de bir nehir yolunu kullanıyor. Kayık batmaya başlıyor. O sırada da Kraliçe düşüyor ama kimse yardım etmiyor. Çünkü o zaman yasalarına göre kraliyet ailesinden birine dokunmak direkt ölüm cezasıyla sonuçlanıyor.” 10. konuşmacı

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi konuşmacılar çünkü bağlacını kullanırken iki tümce arasında sebep-sonuç ilişkisi kurarak oluşturmuşlardır.

Tablo 3'e bakıldığında, ikinci sırada (87) sıklıkla kullanılan bağlayıcı “-dığı için/ için” edatıdır. Konuşmacıların tamamının bu bağlayıcıyı kullandığı tespit edilmiştir. Bu edat, iki önerme arasında bazen amaç ilişkisi bazen de sebep-sonuç ilişkisi kurar. Bu tümcelerde birinci önerme sebep, ikinci önerme sonuç ilişkisini içerir. Aşağıda konuşmacılar tarafından -dığı için/ için edatıyla sebep-sonuç ilişkisi kurulan sözcüce örnekler verilmiştir:

“Ben ilk girdiğimde hemen arkada ben kaldığım için korkmaya başladım.” 1. konuşmacı

“Günümüzde çok şampiyonluklar elde edemediğimiz için bildiğin ikinci sıramızı koruyoruz.” 2.

konuşmacı

“Şu an annemle babam da hatırlamadığı için hatırlatmayacağım.” 3. konuşmacı

“Onun dışında diyeceklerim bu kadar beni dinlediğiniz ve sorularınızla katkılarınız için çok teşekkür ederim.” 5. konuşmacı

“Bilmeyenler için fotoğrafını da koydum.” 7. konuşmacı

“Siz o 5-10 sayfalık metinleri geçtiğiniz için hiçbirinden haberdar değilsiniz.” 8. konuşmacı

“Birden fazla salgın hastalık olduğu için toplu olarak bir isim vermişler.” 10. konuşmacı

Tablo 3’te yer alan sıklıkla (49) kullanılan bir diğer bağlayıcı “o yüzden/ bu yüzden/ şu yüzden” bağlacıdır. Konuşmacıların tamamının bu bağlacı kullandığı tespit edilmiştir. Bu bağlacı iki önerme arasında sebep-sonuç ilişkisi kurar. Birinci önermede sebep ilişkisi, ikinci önermede sonuç ilişkisi kurulur. Aşağıda konuşmacıların sözcülerinden “o yüzden/ bu yüzden/ şu yüzden” bağlacına yönelik örnekler yer almaktadır:

“Hani çok çalıştın diyelim, 10 dakika teneffüs yapıyorum. O zaman hemen telefonu alıyorum. Sonra da odaklanamıyorum. O yüzden hiç telefonuma dokunmuyorum.” 1. konuşmacı

“Bu sistemin olması için çocukların hepsinin ders çalışması gerekir. Bu yüzden de yani okul gerekli bir yer.” 4. konuşmacı

“Telaffuzum kötü olduğu için o yüzden tahtaya yazacağım.” 6. konuşmacı

“Anlayamayacağız işte sorun o. Bu teorilerin hiçbiri o kadar da güçlü değil o yüzden de anlayamayız.” 8. konuşmacı

“Saldırmazlık anlaşması diye anlaşmaya uymuyor bu yüzden Sovyetler birliğine katılıyor ve savaş esnasında yaklaşık olarak 24 milyon insanın ölümüne yol açıyor.” 10. konuşmacı

Tablo 3’te görüldüğü gibi 7 konuşmacı 24 sözcüsünde gerekçelendirme söz edimini doğrudan “nedeni/sebebi” gibi ifadelerle kullanmıştır. Aşağıda bu kullanıma yönelik örnekler yer almaktadır:

“Ben görünmezliği seçerdim bunun tek sebebi sadece hani biriyle birileri benim hakkımda ne konuşuyor?” 3. konuşmacı

“Bunun nedeni ise uykumuzun uyurken size daha uzun vadede sağlıklı olarak okula gitmek yerine kısa vadede sizi mutlu edecek olan uykuyu daha çok istemesidir arkadaşlar.” 4. konuşmacı

“Evet, sebebim şu: Kimse umurumda değil yani, bir daha mı geleceğim dünyaya yaşayım gitsin bu kadar.” 5. konuşmacı

“Benim yapmama sebebim şu: Okulda verilen ödevleri soran kişiler genelde ödevleri not almak yerine aman bir tek ben mi varım birkaç kişi not alır ben de sorarım düşüncesi var.” 6. konuşmacı

“Bu nedenle bence paralel evrenle ilgili araştırmalar devam etmeli.” 8. konuşmacı

“Bunun tek hasarı da bina devrildiğinde, oradaki dolap sabitlenmeyen dolap, mobilya gibi eşyalar insanların üstüne de düşebilir, devrilebilir bu sebeple bu binalar tehlikeli.” 9. konuşmacı

Tablo 3’e bakıldığında 9 konuşmacının 15 sözcüde bağlayıcı kullanmadan gerekçelendirme ilişkisi kurduğu gözlenmiştir. Gerekçelendirme ilişkisi için bağlayıcı olmazsa olmaz bir kullanım değildir. Sadece bağlayıcı, konuşurlar arasında iletişimi kolaylaştırır. Dolayısıyla bağlayıcı olmadan da önermeler arasındaki anlamsal ilişki doğru yapılandırılarak sebep-sonuç ilişkisi kurulabilir. Aşağıda konuşmacıların bağlayıcı kullanmadan gerekçelendirme söz edimini kullandıkları sözcüler yer almaktadır:

“Arkadaşlarımdan ayrılacağıma üzül müştüm” 2. konuşmacı

“Çocuklar bu masallardan korkar şiddet içeriyor. Ceset gibi maddeler barındırıyor.” 6. konuşmacı

“Bu konuya çok girmeyeceğim. Çok uzun bir konu, vaktimiz çok gider.” 7. konuşmacı

“Sen istemiyordun zaten sen oturabilirsin.” 9. konuşmacı

“Zaten zatürreden ölüyor. Çok soğuk bir havada uzun süre konuşma yapılıyor.” 10. konuşmacı

Tablo 3’te görüldüğü gibi 5 konuşmacı 9 sözcisinde “-den dolayı/dolayısıyla” 5 konuşmacı 8 sözcisinde “bunun için/ onun için/ şunun için” bağlayıcılarını kullanarak gerekçelendirme söz edimini kullanmışlardır. Bu iki bağlayıcıda da birinci önerme sebep, ikinci önerme sonuç ilişkisini içerir. Bu bağlayıcıların yer aldığı gerekçelendirme söz edimi örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bu adam aslında bir şövalye ama çocuk cinayetlerinden dolayı idam edildiği söyleniyor.” 6. konuşmacı

“Oynadığı performanstan dolayı Belçika’nın ilgisini çekiyor.” 7. konuşmacı

“Sadece çizim değil, iiiii gerçek fotoğraflar da üretebiliyor. Bundan dolayı Dall-e 1.0 asla halkın kullanımına açılmadı.” 9. konuşmacı

“Gelenek ve görenekler bir toplumda bir toplulukta çok eskilerden kalmış olmaları. Dolayısıyla saygı tutulup kuşaktan kuşağa iletilen yaptırım gücü olan kültürel kalıntılar, alışkanlıklar, bilgi, töre ve davranışlardır.” 10. konuşmacı

“Yani kimde ne kadar kutu olduğunu hesaplamak için zamanları yok ve araya boy faktörü de giriyor. Bunun için de herkese bir tane kutu veriyorlar yani çok büyük topluluklarda.” 6. konuşmacı

“İrkçılar kendilerini diğerlerinin üstünde tutuyorlar. Bunun için Almanya’nın maddi kaynaklarını kullanıyorlar.” 10. konuşmacı

Gerekçelendirme söz ediminin görünümüne bakıldığı bu çalışmada, konuşmacıların sıklıkla sözcelerini gerekçelendirdikleri görülmüştür. Konuşmacılar sözcelerinde, gerekçelendirme ilişkisi kurarken de bazı bağlayıcılardan yararlandıkları tespit edilmiştir. Konuşmacıların gerekçelendirme söz edimini sınırlı sayıda anlamsal çeşitlilikte kullandıkları gözlenmiştir. Konuşmalar, konuşmalarında çoğunlukla yanlış yoruma sebebiyet vermemek ve anlaşılma istediği duydukları için gerekçelendirme söz edimini en sık açıklama yapmak için kullandıkları görülmüştür.

## TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Searle’ün (2000) geliştirdiği Söz Edim Kuramı’nın ışığında yapılan bu çalışmada, öğrenci konuşmalarındaki gerekçelendirme söz ediminin görünümünü ve bu söz edimlerin kullanımı sırasında yararlanılan bağlayıcıları betimlemek amaçlanmıştır.

Çalışmada on öğrenciden toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre tüm konuşmacılar gerekçelendirme söz edimini kullanır. Bu durum olağan ve beklenen bir durumdur. Çünkü Öncül (2020) tarafından yapılan çalışmaya göre çocuklar 36.aydan itibaren neden sonuç ilişkisi kurabilmektedir. Dolayısıyla 7.sınıfta eğitim gören bir öğrencinin bütün okul yaşantısında gerekçelendirme söz edimine maruz kalmasının yanı sıra rahatlıkla bu söz edimi kullanabilmesi beklendiği bir durumdur. Bulgulara bakıldığında her konuşmacının farklı sıklıkta gerekçelendirme söz edimini kullandığı gözlenmiştir. Konuşmacıların, konuşma sürelerinin ve konuşma konularının farklı olması bu sıklık farklılığı üzerinde etkilidir.

Konuşmacıların gerekçelendirme söz edimlerinin kullanım niyetlerine bakıldığında da kullanım çeşitliliğine göre savunma, açıklama, empati ile anlayış, mantığa dayandırma, teşekkür etme, eleştirme, ikna ve uyarma amaçları güdüldüğü görülmektedir. Kıran ve Kıran (2023) göre, gerekçelendirmeler tüme varım, tümünden gelim, ödünlemeli akıl yürütme, saçma bir düşünceyle akıl yürütme, kötü niyetli akıl yürütme, fikir çürütme başlıklarında ele almışlardır. Bu çalışmaya bakıldığında, gerekçelendirmelerin bu niyetlerle yapılmadığı görülmektedir. Öğrencilerin gerekçelendirme niyetlerinin çeşitliliğinin hayat deneyimi, bilgi birikimi, maruz kaldığı gerekçelendirme niyetleri, kültürel etkiler, inanç, algı, tutum gibi etkilerden etkilendiğinden bahsetmek mümkündür.

Elde edilen verilerden yola çıkarak ulaşılan bir diğer bulgu ise konuşmacıların gerekçelendirme söz edimlerini kullanırken “ bunun için/ onun için/ şunun için, -den dolayı, dolayısıyla, -dığı için, için,

bu yüzden/ o yüzden/ şu yüzden, neden/sebeup olmak, nedeni/sebebi, çünkü, -ınca” bağlayıcılarından yararlandıklarıdır. Buna ek olarak az da olsa bağlayıcısız gerekçelendirme söz edimi kullanılmıştır. Kabadayı’ya (2023) göre “binaen, cihetle, dolayı, dolayısıyla, hasebiyle, ötürü, sebebiyle, ve üzerine , diye, -DAn sonra, üzere, nedeniyle, -DAn ötürü, yüzünden, uğruna, -A göre, için, ile, ya, diye, üzere, nedeniyle, -DAn ötürü, yüzünden, uğruna, çünkü, zira, yoksa, sayenizde, ondan, meğer, bu / şu / o yüzden, bundan / şundan / ondan, bunun / şunun / onun için, belli ki, ...dA ondan, ... de ondan, ...de onun için, eğer ...sA, de, ki” gerekçelendirme işaretleyicileri/bağlayıcılarıdır. Bu çalışmadaki verilere bakıldığında bağlayıcı çeşitliliğinin kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin günlük ve eğitim hayatlarındaki maruz kaldıkları söz edim ve bağlayıcıların kısıtlılığıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Son yıllarda dil bilgisi eğitiminin arka plana atılmasının yanı sıra dil bilgisinin metinlerle ve dil becerileriyle ilişkilendirilememesi bağlayıcıların sadece dil bilgisinin konusuymuş gibi ele alınması öğrencilerin zararına gelişen bir konudur. Oysaki bağlayıcılar, bağlam içindeki anlamsal çeşitliliği nedeniyle metindilbilim, edimbilim ve anlambilimin inceleme konularından biridir.

Ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan gerekçelendirme niyetleri ile ders öğretmenin gerekçelendirme niyeti kullanımı, ailenin öğrenciyle iletişimde kullandığı söz edimler ve öğrencinin okuduğu kitaplarda maruz kaldığı gerekçelendirme niyetleri ile bu gerekçelendirme söz edimlerini kullanırken yararlanan bağlayıcılar, öğrencinin edimbilim becerileri üzerinde etkilidir. Özellikle Türkçe ders kitabındaki kullanımlar olmak üzere disiplinlerarası düzeyde fen bilimleri ve matematik ders kitaplarındaki gerekçelendirme söz edimlerine bakılmalı ve gerekçelendirme niyetleri ortaya koyulmalıdır. Böylece öğrencinin maruz kaldığı kullanımlar açıkça görülebilir.

## Ek Bilgi

Bu makale “Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarının Edimbilimsel Açıdan İncelenmesi” adlı doktora tezinden üretilmiştir.

## KAYNAKLAR

- Ak, S. (2020). Dinleme etkinliklerindeki diyalogların söylem kuramına göre incelenmesi: Yeni Hitit örneği. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aksu Raffard, C.& Kerimoğlu, C. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edimsel beceri ve söz edimlerinin açık öğretimi. Hacettepe Üniversite Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 3.Öğrenci Sempozyumu, Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Altun, Alkan H. (2019). *Rica ediminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler tarafından kullanımları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Aslan, S. (2005). Türkiye Türkçesinde sezdirmeye dayalı rica stratejileri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 1, 114-117.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Bayat, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şikâyet ve özür edimine ilişkin görünümler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Bracops, M. (2005). Introduction à la pragmatique: les théories fondatrices: acte de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée. De Boeck Université.
- Çiçek, Ö. R. (2021). *Ödüllü çocuk romanlarında rica (istek) söylemi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı-dil öğretim yöntemleri*. Der Yayınevi.
- Gökmen, S. ve Dilber, N. Ç. (2011). Türkçe derslerinde söz edimlerin öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 154, 44-60.

- Günay, N. (2014). Modality Semantic fields of-(I/A)r morpheme in Turkish language. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 529-545.
- Kansu Yetkiner, N. (2009). *Çeviribilim edimbilim ilişkisi üzerine*. İzmir Ekonomi Üniversitesi Yayınları.
- Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford University Press.
- Kılıç, A. (2019). *Yabancı dil Olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde istek (rica) söz edimi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2023). *Dilbilime giriş*. Seçkin.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Levinson, S. C. (2000.) Pragmatik. *Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft*. Neu Übersetzt von M.Wiese. Herg: P.Eisenberg/H.Kiesel. Niemeyer: Tübingen.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Oğuz Kabadayı, C. (2023). Sözlüksel nedensellik işaretleyicilerinin söz dizimi açısından incelenmesi (Ayşe Kulin romanları örneğinde). *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(1), 193-212.
- Onursal Ayırır, İ., (2016). Edimbilim ve dil öğretimi. E. Korkut ve İ. O. Ayırır (Ed.), *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* içinde (2. Baskı, s.143-172). Seçkin Yayıncılık.
- Öncül, V. (2020). 6-36 aylık çocuklarda edim bilim gelişimi. *BULLETIN of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Political science. Regional studies. Oriental studies. Turkology Series*.36-43.
- Özdemir, A. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edimlerini anlama düzeyleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Polat, Y. (2010). *Yabancı dil öğretiminde söz edimleri*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Richard, J. C. (1992 ). *Dictionary of languageteaching and applied linguistics*. Longman.
- Searle, J. R. (1989). How performatives work? *Linguistics and Philosophy*, 12 (5), 535-558.
- Searle, J. R. (2000). *Söz edimleri*. (L. Aysever, Çev.) Ayraç Yayınevi.
- Stemler, S. (2001). *An overview of content analysis. Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17).
- Uzun, G.L. ve Bozkurt, Ü. B. (2023). İkna söyleminin yapılandırılışı: Öğrenci metinlerinde usamlama. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 14(2), 70 – 82.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigation*. Blackwell.
- Wittgenstein, L. (2007). *Felsefi soruşturmalar*. (Çev. Haluk Barışcan). Metis Yayınları.
- Yağar, F. (2023). Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesi: Veri doygunluğu. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 138-152. <https://doi.org/10.38122/ased.1030365>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.(10.baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.

### Extended Abstract

The aim of this study is to determine the use of the speech act of justification in different contexts and the appearance of justification connectors in the speech of secondary school students in the light of the Pragmatics Theory developed by John L. Austin and John Searle. The focus of pragmatics is on how language is processed by its users, how language is made sense of, and how language functions in daily life. In this context, pragmatics emphasises that language is not only grammatical rules, but also how language acquires meaning in the context in which it is used. Pragmatics emphasises that the way of expression and the meaning of the utterances formed by observing the rules of grammar vary according to the time, environment, condition and even the person communicated with. Therefore, an utterance may not have the same meaning at all times, in all environments and for everyone. The utterance of the language producer creates semantic differences according to time, place and environment, and effective communication is established when the language receiver can evaluate this utterance in this context. Pragmatics deals specifically with the relationships between the context and situations in which utterances are used (Richard, 1992). In context, utterances can be reconstructed in countless different ways and new meanings can be gained (Kasper & Blum-Kulka, 1993; Kansu Yetkiner, 2009). When establishing a connection between utterances during communication, connectors, which are sometimes a grammatical structure, are used. Thanks to these connectors, the justification relationship becomes visible on the text surface. The speech act of justification is a linguistic expression that explains why a person does or thinks an action, thought, situation or decision and aims to justify that action or thought. Such expressions strengthen communication between individuals, resolve disputes and provide a more open and effective communication environment. Justification speech acts are frequently used in daily life, business life, academic discussions and many other areas. Such speech acts are used to defend or justify one's behaviour, beliefs or feelings, to persuade, to apologize, to ask for understanding. For example; 'I was late because the car had a flat tyre.' 'The question is solved faster, so I chose that method.' 'I have to dismiss you because I have no other choice.' 'I am investing in this share in the stock market because this share will rise a lot.' As can be seen in the examples, there are many different intentions and purposes for using justification speech acts. When using these verbal acts, clearer and more understandable communication is established thanks to some connectors. This study, aims to determine the appearance of justification speech acts in the group of determiners in Searle's speech act classification by making use of the context in the speeches of 7th grade students, and also to determine which connectors the students make use of while using these justification speech acts. At this point, when the literature was analyzed, it was observed that pragmatics studies were generally conducted in the field of Turkish as a foreign language, and relatively fewer studies were conducted in native language studies. In the native language studies, the studies were conducted on the speech acts of request-request and asking for permission, and there was no study on the speech act of justification in student speeches. Benefiting from pragmatics theories will have a significant effect on the development and permanence of pragmatic language skills by both informing and raising awareness in language acquisition and teaching and providing practice opportunities (Kansu Yetkiner, 2009). At this point, it is necessary to draw attention to the lack of research centered on pragmatic acquisition in mother tongue education and teaching. In this study, data were collected from ten students from three different 7th grades in a public school. The students made four different preparatory speeches on topics of their own choice. The speeches were audio recorded. Students were selected on a voluntary basis. Since 8th graders have more knowledge due to their preparation for the exam, 7th graders, the next older grade, were preferred. In this study, data were collected from January to June of the 2022-2023 academic year. The data were collected from ten students studying in the 7th grade. During this process, ten students were asked to make prepared speeches on four different topics of their choice. No time limit was imposed on the students. The researcher observed the speeches unattended and recorded them with two different devices to avoid data loss. No intervention was made in the speeches and classroom behaviours of the students, who were both speakers and listeners. The conversations were recorded with the permission of the students and parents. The voice recordings obtained in this study were deciphered and transcribed. Content analysis, one of the qualitative research analyses, was used to analyse the transcribed data. The data were coded and analysed using MAXQDA 24 software. Three experts were consulted for the analysed data. The data were analysed again according to the feedback received. According to the findings obtained from the data collected from ten students in the study, all speakers used the speech act of justification. It is an expected situation for a 7th grade student to be exposed to the speech act of justification throughout his/her school life and to be able to use this speech act easily. When the findings were analysed, it was observed that each speaker used the speech act of justification at different frequencies. The fact that the speakers' speech durations and speech topics were different had an effect on this difference in frequency. When we look at the intention of the speakers to use the speech acts of justification, it is seen that the purposes of defence, explanation, empathy and understanding, rationalisation, thanking, criticism, persuasion and warning are pursued according to the diversity of use. It is possible to mention that the diversity of students' justification intentions is influenced by life experience, knowledge, justification intentions they are exposed to, cultural influences, beliefs, perceptions and attitudes. Looking at the data in this study, it is seen

that the variety of connectors used by the students is limited. This situation is thought to be related to the limitation of the speech acts and connectors that students are exposed to in their daily and educational lives. As grammar education has been put into the background in recent years, it is an issue that has developed to the detriment of students that connectors are treated as if they are only the subject of grammar. However, connectives are one of the subjects of text linguistics, pragmatics and semantics due to their semantic diversity in context. The justification intentions used in the texts in the textbooks, the use of justification intentions by the teacher, the speech acts used by the family in communication with the student, the justification intentions that the student is exposed to in the books he/she reads and the connectors used while using these justification speech acts are effective on the pragmatics skills of the student. Justification speech acts in science and mathematics textbooks at the interdisciplinary level, especially those in Turkish textbooks, should be examined and justification intentions should be revealed. Thus, the uses to which the student is exposed can be clearly seen.

## Okuma Becerisi İle İlişkili Ölçek Geliştirme Süreci: Bir Tematik İçerik Analizi

### The Process Of Developing A Scale Related To Reading Skills: A Thematic Content Analysis

Fatma Dudu ENGİN \*

Esra KARAKUŞ TAYŞI \*\*

Kübra ABLAK\*\*\*

#### Makale Bilgisi

Geliş: 25.07.2024

Kabul: 03.11.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1522047

#### Anahtar Sözcükler:

*Okuma, Okuma Becerisi, Ölçek Geliştirme, Tematik Analiz*

#### ÖZET

Bu çalışmada Türkçe eğitiminde araştırmacılar tarafından okuma becerisi alanında geliştirilen ölçekler, içerik ve yöntem açısından kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı bu ölçeklerin mevcut durumunu değerlendirmek ve gelecekteki çalışmalara ışık tutmaktır. Araştırmada Türkiye’de sosyal bilimler alanında yayın yapan TOAD, ERIC, Web of Science, YÖK Tez, Google Akademik ve TR Dizin veri tabanları taranmıştır. Belirlenen kriterlere uygun 39 çalışma incelenmiştir. Bulgular; dokuz farklı alanda ölçek geliştirme çalışmalarının yapıldığını göstermiştir. Bu alanlarda yapılan çalışmaların 13’ünün okuma tutumu, 7’sinin okuma öz yeterliliği, 7’sinin okuma motivasyonu, 6’sının okuma kaygısı, 2’sinin okuma stratejileri bilişsel farkındalığı, 1’inin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık, 1’inin okuma kültürü, 1’inin okuma alışkanlığı ve 1’inin okuma ilgi ölçeği olduğu belirlenmiştir. Yapılan tematik içerik analizi sonucunda geliştirilen ölçeklerin çoğunlukla okuma tutumlarını ölçmeye odaklandığı görülmüştür. Okuma becerisine yönelik geliştirilen çalışmalar incelendiğinde çalışma grubu olarak en fazla ortaokul öğrencilerinin seçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklerin geliştirilmesinde açılımlayıcı faktör analizi sıklıkla tercih edilirken hem açılımlayıcı hem doğrulayıcı faktör analizinin birlikte kullanıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Güvenirlik analizlerinde ise en yaygın kullanılan yöntemin iç tutarlılık olduğu tespit edilmiştir. Bazı ölçeklerde ise güvenilirliği sağlamak için test tekrar test kullanılmıştır.

#### Article Information

Submission: 25.07.2024

Acceptance: 03.11.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1522047

#### Key Words:

*Reading, Reading Skills, Scale Development, Thematic Analysis*

#### ABSTRACT

This study provides a comprehensive analysis of scales developed by researchers to assess reading skills in Turkish education, focusing on content and methodology. The study aims to evaluate the current state of these scales and guide future research. Databases including TOAD, ERIC, Web of Science, YÖK Thesis, Google Scholar, and TR Index were systematically reviewed for studies published in the social sciences in Turkey. Thirty-nine studies meeting the inclusion criteria were analyzed. The findings revealed that scale development studies addressed nine different areas: reading attitude (13 studies), reading self-efficacy (7), reading motivation (7), reading anxiety (6), cognitive awareness of reading strategies (2), metacognitive awareness of reading strategies (1), reading culture (1), reading habit (1), and reading interest (1). Thematic content analysis indicated that most scales focused on measuring reading attitudes. Middle school students were the most frequently selected study group. Exploratory factor analysis was the most commonly used method in scale development, though some studies incorporated both exploratory and confirmatory factor analyses. For reliability, internal consistency was the predominant method, with test-retest reliability used in some cases. These findings highlight trends in the development and application of reading skill assessment tools, offering insights for future research.

#### Atf İçin

Engin, F. D.; Karakuş Tayşi, E., & Ablak, K. (2024). Okuma becerisi ile ilişkili ölçek geliştirme süreci: Bir tematik içerik analizi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 739-756. doi: 10.20296/tsadergisi.1522047

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kütahya, fatma.engin0@ogr.dpu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9980-1923>

\*\* Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kütahya, esra.karakus@dpu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4669-6686>

\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kütahya, kubra.ablak@ogr.dpu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6386-6764>



## GİRİŞ

Günümüz dünyasında toplum hızla gelişmekte ve değişmektedir. Bireylerin hızla değişen ihtiyaçlarını karşılamak ve bu gereksinimlere uygun potansiyelde insan yetiştirilmesi için eğitim alanında gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar önemli bir yer tutmakta ve büyük değer taşımaktadır (Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012). Söz konusu bu araştırmalar ile birlikte toplum tanınır, ihtiyaçları ve değişimleri nelerdir tespit edilir.

Toplumunu tanıma, ihtiyaçlarını belirleme aşamasında yapılan araştırmalarda kullanılan ölçeklere dikkat etmek gerekir. Ölçek geliştirme ya da ölçek uyarlama çalışmaları bir anda ortaya çıkabilecek çalışmalar değildir. Bu çalışmalar için uzun bir zaman dilimine ihtiyaç vardır. Ölçek geliştirmek isteyen araştırmacının bazı aşamaları izlemesi gerekmektedir (De Vellis, 2003). Sekiz aşamadan oluşan bu süreçte öncelikle ölçülmek istenilen değişken belirlenmelidir. Değişken, açık bir şekilde belirlendikten sonra kuramsal temeller açıklanmalı ve madde havuzu oluşturulmalıdır. Ölçme aracının nasıl olacağına karar verildikten sonra maddelerin içeriği hakkında uzman görüşü alınmalıdır. Kullanılan ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlik bakımından uygun olup olmadığı analiz edilmelidir. Bunun için geçerlilik ve güvenilirlik ölçütlerine bakılması gerekmektedir. Ölçeklerin güvenilirlik ve geçerliliğini tespit etmek için pilot uygulama yapılması gerekmektedir. Ölçeğin gerçekten çalışıp çalışmadığına bu şekilde karar verilir. Ölçeğin ön uygulaması sonucunda maddeler değerlendirilmeli ve ölçeğin son şekli verilmelidir (Köklü, 1995; Delice ve Ergene 2015).

Veri toplama sürecinin ekonomik yükü, zorluğu gibi gerekçelerle son yıllarda ölçek geliştirme çalışmalarının durağan bir seyir izlediği görülmektedir. Ölçek geliştirme işlemlerinin desteklenmesi o toplumun ihtiyaçlarının belirlenmesi açısından önemlidir. Bu sayede bireylerin ihtiyaçları daha iyi anlaşılabilir ve bu ihtiyaçlara yönelik çözümler üretilebilir.

Ölçekler eğitim alanında da önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin ihtiyaçları hakkında veriler toplanıp çıkan sonuçlar doğrultusunda ihtiyaçların giderilmesinde ölçeklerin payı büyüktür. Hem eğitimin kalitesini artırmak hem öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını tespit edebilmek için eğitimin farklı alanlarında farklı boyutları inceleyen ölçeklerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunların başında da dil becerilerinin boyutlarını ölçen ölçekler gelmektedir. Eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında bireyin kendisini ifade edebilmesi ve bilgiyi alabilmesi için anlama ve anlatma becerilerini kullanması gerekir.

Birey hayata geldiği andan itibaren edindiği dinleme becerisi ile ilerleyen zamanlarda eğitim hayatının başlamasıyla kazandığı okuma becerisi, anlama becerisinin temelini oluşturur. Bu temel oluşturma sürecinde okuma becerisinin kazandırılması son derece önemlidir. Alanyazın incelendiğinde okumanın pek çok tanımına rastlanılmıştır. Okuma; sesleri, sözcükleri, cümleleri ve metnin bütününe görme, anlama ve algılama işidir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Okuma becerisi, öğrencilerin akademik başarılarını ve genel bilgi düzeylerini doğrudan etkiler. Bu becerinin edinimi ile birlikte öğrencilerin bilgiye ulaşmaları kolaylaşmakta ve öğrenme süreçleri daha verimli hâle getirmektedir.

Araştırmacılar okuma becerisinin farklı boyutlarını ölçebilmek için çeşitli ölçme araçları geliştirmişlerdir. Geliştirilen ölçekler, okumanın bilişsel ve duyuşsal alanlarıyla ilgili bilgi toplamak amacını gütmektedir. Türkiye’de yapılan okuma becerisi alanıyla ilgili ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde, bilişsel ve duyuşsal alanda veri toplamayı amaçlayan pek çok ölçme aracına rastlanmıştır. Bu çalışmada okumanın duyuşsal alanını ölçen ölçekler üzerinde incelemelere yer verilmiştir. Duyuşsal alandaki ölçekler ile öğrencilerin okumaya karşı tutumu, kaygısı, öz yeterliliği vb. durumları belirlenerek, öğrencilerde oluşan okuma tutumları, okuma kaygısı vb. nedenlerin tespit edilip giderilmesi için çözüm yolları sunulmaya çalışılmıştır. Bu açıdan ölçekler, okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Ölçeklerin ölçülmek istenen duruma doğru cevap verebilmesi için ölçek geliştirme basamaklarının hepsinin uygulanmış olup istenilen geçerlik ve güvenilirlik önlemlerinin yapılmış olması gerekir, yoksa mevcut durumu tespit etmekte yetersiz kalınır ve yapılan çalışmaların işlevselliği azalır.

Akademik çalışmalarda da en çok kullanılan veri toplama aracı ölçeklerdir dolayısıyla ölçek geliştirme aşamalarının dikkatle yapılması araştırma sonuçlarını etkilemesi bakımından oldukça önemlidir (Güvendir ve Özkan, 2015). Bu yüzden ölçek geliştirme çalışmalarının iyi irdelenmesi ve var olan eksikliklerin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde geliştirilen ölçekleri sadece faktör analizi açısından inceleyen çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte geliştirilen ölçekleri bütüncül olarak ele alan çalışmalar da mevcuttur (Koyuncu ve Kılıç, 2019). Çoğunlukla eğitim bilimlerinde (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2015; Ayyıldız, 2022; Çüm ve Koç, 2013; Eminoğlu vd., 2024; Güler ve Ayan, 2020; Kaya Uyanık vd. 2017; Mor Dirlik, 2014; Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018; Tavşancıl vd. 2014) ve fen ve matematik eğitiminde (Delice ve Ergene, 2015; Ergene, 2020; Gül ve Sözbilir, 2015) yapılan bu çalışma örneklerinden Türkçe eğitiminde oldukça azdır. Tekin ve Bolat (2018) tarafından 2006-2017 yılları arasında yazma eğitimi alanında geliştirilen ölçekler incelenmiş, okuma eğitimiyle ilgili de Cin-Şeker ve Yücel-Çetin (2022), 2009- 2020 yıllarında Türkiye’de geliştirilen ve yurtdışında geliştirilip uyarılma yapılan çalışmaları hazırladıkları form aracılığıyla incelemişlerdir. Bu çalışmada ise Türkiye’de uygulanan okuma becerisine yönelik hazırlanan ölçekler, Web Of Science dâhil detaylı bir şekilde taranarak 1990-2024 arasındaki ölçeklerin kapsamlı bir incelemesi yapılmıştır. İnceleme, ölçek geliştirmeye yönelik çalışmalardan ve geçerlik ve güvenilirlik süreçlerinden yola çıkarak hazırlanmış olan form ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada ölçekleri tematik içerik analizi yoluyla inceleyip ölçek geliştirme sürecindeki eksiklikleri ve yenilikleri ortaya çıkararak alana katkıda bulunmak ve ölçekleri araştırma sırasında kullanmak isteyen araştırmacıların daha bilinçli ve doğru ölçek seçimi yapmalarını ve böylece daha güvenilir sonuçlar elde ederek diğer araştırmacıları da doğru yönlendirmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bunun yanında alanyazındaki mevcut çalışmaların bütün olarak görülmesinin de yapılacak çalışmalar için yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında, Türkiye’de sosyal bilimler alanında yayın yapan altı veri tabanı taranmıştır. Taranan çalışmalar, belirlenen kriterler doğrultusunda incelenmiş ve tablo hâlinde sunulmuştur. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

-Okuma becerisi ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarının yayın yılı, amaçları ve konu alanları nedir?

-Okuma becerisi ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarında madde havuzu hazırlanma süreci nasıl yürütülmüştür? Geliştirilen formun özellikleri (madde sayısı, cevap sayısı vb.); örneklem ve örneklem büyüklükleri; madde geçerlik ve güvenilirlik analiz türleri ve ölçeğin faktör boyutları nedir?

## YÖNTEM

Bu araştırma bir tematik içerik analizi çalışmasıdır. Tematik içerik analizi, nitel araştırma bulgularını sistematik ve eleştirel bir şekilde analiz edip sentezleme yöntemidir. Söz konusu analiz, farklı araştırmalardan elde edilen verileri temalar ve kodlar aracılığıyla organize ederek araştırılan konunun genel yapısına dair derin bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda tematik içerik analizi, aynı konunun benzer ve ortak özelliklerini nitel olarak sentezleyerek çalışmalara ulaşma olanağı olmayan araştırmacıların ulaşabileceği kapsamlı bir kaynak olarak örnek teşkil edebilir (Çalık vd., 2005; Ünal vd., 2006; Ültay ve Çalık, 2012).

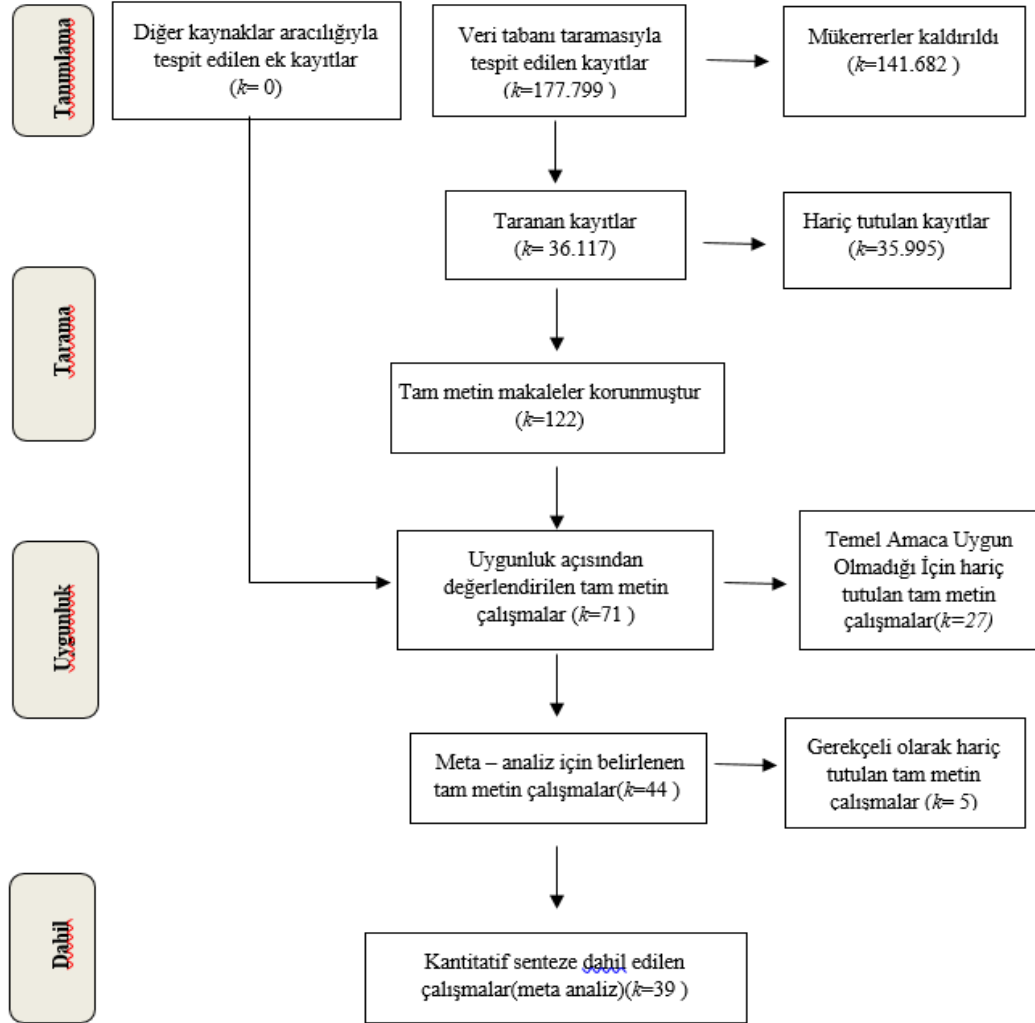
### Araştırmanın Kapsamı ve Süreci

#### *Verilerin Toplanması*

Araştırmada ilk olarak kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiş olup sadece Türkiye’de geliştirilen çalışmalar dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda veri güvenliği ve mevcut kaynakların geçerli olması göz önünde bulundurulduğu için verilerin toplanması aşamasında YÖK tez, TR dizin, TOAD, Google Akademik, ERIC ve Web Of Science (WOS) veri tabanlarında indekslenen ve tam metinlerine çevrimiçi ortamlarda ulaşılabilen makale ve tezler dâhil edilmiştir. İncelemeye alınacak ölçek geliştirme çalışmaları belirlenirken “okuma kaygı / tutum / öz yeterlilik / motivasyon / bilişsel farkındalık / üst bilişsel farkındalık/ilgi/kültür/alışkanlık ölçeği, ölçek geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması” anahtar kelimeleri sözü edilen veri tabanlarında hem Türkçe hem de İngilizce olarak taranmıştır. Bu aşamada araştırmacılar tarafından araştırmaya dâhil edilme ve araştırmadan hariç tutulma kriterleri belirlenmiştir. Çalışmaların analize dâhil edilme ölçütleri aşağıda belirtilmiştir:

- Çalışmaların taranan veri tabanlarında yer alması,
- Çalışmaların ölçek geliştirmeye yönelik olması,
- Çalışmaların araştırma alanına uygun olması,
- Çalışmaların sadece Türkiye’de seçilen örneklem grubuna uygulanması.

Bu çerçevede yapılan değerlendirmeler sonucunda incelemeye uygun olan toplam 39 çalışma tespit edilmiştir. Değerlendirmeye alınan makaleler ve tezler, hem bir ölçeğin geliştirilmesini hem de geliştirilen ölçeğin uygulanmasını ele alan çalışmaları kapsamıştır. Bu çalışmada, veri toplama ve analiz süreci, Moher vd., (2009) tarafından sunulan PRISMA akış diyagramına dayalı bir tematik içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Tematik içerik analizine dâhil edilen çalışmaların akış diyagramı

PRISMA diyagramı incelendiğinde belirtilen 6 veri tabanından okuma becerisine ilişkin tutum, kaygı, motivasyon, öz yeterlilik, okuma stratejileri bilişsel farkındalık, üst bilişsel farkındalık, ilgi, okuma kültürü, okuma alışkanlığı ile ilgili 177.799 çalışmaya ulaşılmıştır. İlgili konuya ilişkin ulaşılan 141.682 çalışmanın mükerrer olması gerekçesiyle analiz dışı tutulmuştur. Eleme işlemlerinden sonra geriye 36.117 çalışma kalmıştır. Kalan çalışmaların 36.078'i temel amaca ve senteze uygun olmadığı için incelemeye dâhil edilmemiştir. Elemeler sonucunda 39 çalışmanın ana temaları ve kodları belirlenmiştir.

### **Tematik İçerik Analizi Kapsamında Ele Alınan Konular ve Kodlama Yöntemi**

Üç araştırmacı, araştırma kapsamındaki çalışmalarını tematik içerik analizi yöntemiyle birlikte incelemiştir. Bu incelemede her bir çalışma tek tek ele alınarak ana temalar belirlenmiş ve bu temalar detaylı bir şekilde analiz edilerek kodlanmıştır. Elde edilen kodlar ise tablo hâline getirilmiştir.

Tablo 1. Ana tema kodları ve temalar

<b>Ana Tema Kodları</b>	<b>Temalar</b>
OTÖGÇ	Okuma Tutumu Ölçek Geliştirme Çalışmaları
OÖYÖGÇ	Okuma Öz Yeterlilik Ölçek Geliştirme Çalışmaları
OKÖGÇ	Okuma Kaygısı Ölçek Geliştirme Çalışmaları
OMÖGÇ	Okuma Motivasyonu Ölçek Geliştirme Çalışmaları
OBFÖGÇ	Okuma Bilişsel Farkındalık Ölçek Geliştirme Çalışmaları
OÜBFÖGÇ	Okuma Üst Bilişsel Farkındalık Ölçek Geliştirme Çalışmaları
OİÖGÇ	Okuma İlgisi Ölçek Geliştirme Çalışmaları
OAÖGÇ	Okuma Alışkanlığı Ölçek Geliştirme Çalışmaları
OKÖGÇ	Okuma Kültürü Ölçek Geliştirme Çalışmaları

Araştırmanın güvenilirliğini teyit etmek için belirlenen ana temalardan rastgele seçilen birer makale, her üç araştırmacı tarafından da bireysel olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler tamamlandıktan sonra bulgular karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada araştırmacıların büyük ölçüde aynı fikirde olduğu görülmüştür. Buna karşın, herhangi bir uyumsuzluk tespit edildiğinde ise makaleler tekrar gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu araştırma geçerliliğinin sağlanması amacıyla Barroso ve Sandelowski'nin (2007) meta-sentezde geçerliliği elde etmek için belirledikleri tanımlayıcı, yorumlayıcı ve kuramsal geçerlilik ölçütlerine göre gerçekleştirilmiştir. Bu üç geçerlik türü araştırmanın ne kadar güvenilir, anlamlı ve teorik açıdan sağlam olduğunu kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye yardımcı olur (akt: Aküzüm ve Özmen, 2013).

#### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada, içerik analizinde Kelecioğlu vd., (2015) tarafından geliştirilen "Ölçek Geliştirme Süreci Kontrol Formu" ndan yararlanılan bir araç kullanılmıştır.

#### **BULGULAR**

Araştırma kapsamında tematik içerik analizine dâhil edilen çalışmalar, ana temalar altında sınıflandırılarak okuma tutum ölçekleri "T1,T2..." , okuma kaygı ölçekleri "K1,K2..." , okuma motivasyon ölçekleri "M1,M2..." , okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçekleri "BF1,BF2" , okuma stratejileri üst bilişsel stratejiler "ÜBF1" , okuma öz yeterlilik ölçekleri "ÖY1,ÖY2..." , okuma ilgisi ölçekleri "İ1" , okuma alışkanlığı "A1" , okuma kültürü "K1" şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayın yılı, giriş ve madde havuzunun hazırlanması süreci ile ilgili ayrıntıların incelendiği bölüm Tablo 2'de gösterilmiştir. Geliştirilen form örneklem ve büyüklüğü ile ilgili detaylar Tablo 3'te incelenmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları analizleri ile ilgili bilgiler ve faktör boyutları ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayın yılı, giriş ve madde havuzunun hazırlanması süreci ile ilgili ayrıntılar

Ana Tema	Makalenin Kodu	Yayın Yılı	Giriş		Madde Havuzunun Hazırlanması												
			Amacın Belirtilmesi	Kuramsal Temellerin	Madde Yazım Süreci			Olumsuz Maddeler		Uzman Görüşü		Uzman Nitelikleri			Ön Değ. Uygulaması		
					Görüş Alma	Kaynak Tarama	Diğer	Var	Yok	Hayır	Evet	Konu Alanı	Ölçme ve Değ.	Diğer	Belirtilmemiş	Hayır	Evet
Kaygı	K1	2020	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
	K2	2015	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	-	✓
	K3	2014	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
	K4	2022	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	-	✓	-	-	✓
	K5	2022	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	✓	-	✓
	K6	2019	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	✓
Motivasyon	M1	2013	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	✓	-	-	✓
	M2	2015	✓	-	-	-	-	-	✓	✓	-	-	-	-	✓	-	✓
	M3	2018	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	-	✓
	M4	2022	✓	✓	-	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	✓	-	-	✓
	M5	2022	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	-	✓
	M6	2023	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	-	✓	-	-	✓
	M7	2024	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	✓	-
Bil. Fark.	BF 1	2009	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	✓
	BF 2	2023	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	-
Ü. Bil. Fark.	ÜB F1	2016	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	-
Kültür	K1	2017	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
Algı	A1	2015	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	-	-	✓
İlgi	İ1	1990	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	✓

Tutum	T1	2009	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
	T2	2014	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
	T3	2014	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
	T4	2015	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
	T5	2016	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
	T6	2018	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
	T7	2018	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
	T8	2019	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
	T9	2020	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
	T10	2022	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
	T11	2023	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
	T12	2022	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
	T13	2023	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
	Öz Yeterlik	ÖY1	2013	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	✓	✓
ÖY2		2018	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-
ÖY3		2019	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	✓	-	✓
ÖY4		2011	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	✓	-	✓
ÖY5		2024	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	-	-	-	✓
ÖY6		2019	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	✓	-	✓
ÖY7		2020	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	-	✓	✓	-	-	-	✓

Tablo 2 incelendiğinde; OTÖGÇ ana temasında 13, OÖYÖGÇ ana temasında 7, OİÖGÇ ana temasında 1, OKÖGÇ ana temasında 6, OMÖGÇ ana temasında 7, OBFÖGÇ ana temasında 2, OÜBFÖGÇ ana temasında 1, OKÖGÇ ana temasında 1, OAÖGÇ ana temasında 1 çalışmanın varlığından söz edilmektedir. Çalışmaların tamamında amacın belirlendiği ve belirtildiği tespit edilmiştir. Analiz edilen çalışmaların madde yazım sürecinde görüş alma veya kaynak tarama çalışmalarına tabi tutulduğu görülmektedir. Görüş alınan uzmanlar açısından değerlendirildiğinde çalışmaların neredeyse tamamında alan uzmanının, 23 tanesinde ölçme ve değerlendirme uzmanının, 10 tanesinde diğer alanlardan uzmanların görüşünün alındığı belirlenmiştir. Aynı zamanda 5 çalışma hariç diğer çalışmalarda ön değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Geliştirilen ölçeklerin 19 tanesinde olumsuz maddeye yer verilmezken diğerlerinde yer verilmiştir.

Tablo 3. Geliştirilen form örneklem ve büyüklüğü ile ilgili detaylar

Ana Temalar	Makale – Tez Kodu	Geliştirilen Form								Örneklem					Örneklem Büyüklüğü						
		Madde Sayısı			Cevap Kategorisi Sayısı				Maddelerin Verilmesi		İlkokul	Ortaokul	Lise	Lisans	Diğer	100' ün altı	100-199	200-299	300-499	500-999	1000 ve üstü
		1-25	25-50	50 üzeri	3' lü	4' lü	5' li	6' li	Evet	Hayır											
Kaygı	K1	-	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
	K2	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-
	K3	✓	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-
	K4	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
	K5	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
	K6	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
Motivasyon	M1	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
	M2	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
	M3	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
	M4	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
	M5	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
	M6	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
	M7	-	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	-	-	✓	-	-	-
Bil. Fark.	BF1	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	✓
	BF2	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓
Ü. Bil. Fark.	ÜB	-	✓	-	-	-	-	✓	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-
Kültür	K1	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-
Algı	A1	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
İlgi	İ1	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-
Tutum	T1	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-
	T2	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-
	T3	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-
	T4	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-
	T5	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓
	T6	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-
	T7	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-
	T8	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
	T9	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
	T10	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
	T11	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-
	T12	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
	T13	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-
Öz Yeterlilik	ÖY1	-	✓	-	-	-	-	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-

ÖY 2	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-
ÖY 3	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-
ÖY 4	-	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-
ÖY 5	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-
ÖY 6	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-
ÖY 7	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	✓	-

Ortaokul öğrencilerinin yoğunlukta olduğu, lise ve lisans öğrencilerinin ise daha az sayıda yer aldığı tematik içerik analizi çalışmalarının örneklem türleri Tablo 3'te incelenmiştir. Buna göre ilköğretim öğrencilerinin 8, ortaokul öğrencilerinin 23, ortaöğretim öğrencilerinin 4, lisans öğrencilerinin 10 ve diğer grupların 3 çalışmada çalışma grubu olarak seçildiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan çalışmaların %50'den fazlasında 100 ila 499 kişilik örneklem grupları kullanıldığı, geri kalan çalışmalarda ise 500 ve üzeri katılımcının yer aldığı görülmüştür. Cevap kategorisi dağılımı açısından incelendiğinde geliştirilen ölçeklerin neredeyse tamamının 5'li likert şeklinde olduğu görülmüştür. Ayrıca sadece 5 çalışmada ölçek maddelerinin verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo 4. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları analizleri ile ilgili bilgiler ve faktör boyutları

Ana Tema	Makale Kodu	Analizler																						
		Yapı Geçerliği			Hem AFA hem DFA Yapılan Çalışmalardaki Gruplar			Ölçüt Geçerliği				Madde Analizi		Güvenirlik			Faktör Boyutları							
		AFA	DFA	Yapılmamış	Aynı	Farklı	Belirtilmemiş	Uygunluk Geçerlik	Yordama Geçerliği	Kapsam Geçerliği	Yapılmamış	Alt-üst grup analizi	Madde test korelasyonu	Yapılmamış	ic Tutarlılık	Test-tekrar test	Esdeğer formlar	Yapılmamış	1	2	3	4	5 ve Üzeri	
Kaygı	K2	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	
	K2	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	
	K3	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	
	K4	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	
	K5	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	
	K6	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
Motivasyon	M1	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
	M2	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-
	M3	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
	M4	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
	M5	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
	M6	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
	M7	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓	-



Bil. Fark.	BF 1	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	✓	-	-
	BF 2	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	✓
Ü. Bil. Fark.	ÜB F1	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-
Kültür	K1	✓	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
Algı	A1	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-	-
İlgi	İ1	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-
Tutum	T1	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	✓	-
	T2	✓	-	-	-	-	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-	-
	T3	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	✓	-
	T4	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	-	✓	✓	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	✓	-
	T5	✓	✓	-	-	-	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	✓
	T6	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	✓	✓	-	-	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	-
	T7	✓	-	-	-	-	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	✓	-
	T8	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-
	T9	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	-	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	-	✓	-
	T10	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-
	T11	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	✓	-	-
	T12	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-
	T13	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	✓	✓	✓	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	✓	-	-
Öz Yeterlik	ÖY 1	✓	✓	-	✓	-	-	✓	-	✓	✓	✓	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	
	ÖY 2	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-
	ÖY 3	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	✓	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	✓	-
	ÖY 4	✓	-	-	-	-	✓	-	-	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	✓	-
	ÖY 5	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-
	ÖY 6	✓	✓	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	✓
	ÖY 7	✓	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	✓	-	✓	-	-	-	-	-	-	✓	-

Tablo 4 incelendiğinde ölçek geliştirme çalışmalarının hepsinde yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı (AFA) veya doğrulayıcı (DFA) faktör analizlerinin yapıldığı ayrıca 27 çalışmada hem AFA hem de DFA çalışmasının birlikte yapıldığı tespit edilmiştir. Ölçüt geçerliliği açısından incelendiğinde pek çok çalışmada uygunluk ve yordama geçerliliği çalışmaları ile ilgili bilgiye ulaşılamazken, güvenilirlik analizlerine ait bulgular incelendiğinde çalışmaların tamamında iç tutarlılığa bakıldığı görülmektedir. Bununla birlikte sadece 2 ölçek geliştirme çalışmasında eşdeğer formlara başvurulduğu tespit edilmiştir. Madde analiz çalışmaları kapsamında inceleme yapıldığında çalışmaların büyük çoğunluğunda alt-üst grup analizi ve madde test korelasyonunun yapıldığı anlaşılmaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, okuma becerisi alanındaki ölçek geliştirme süreçlerini incelemektir. Çalışma kapsamında 39 ölçek geliştirme çalışması incelenmiş ve Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te yer alan ölçütler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalara YÖK Tez,

TR Dizin, TOAD, Google Akademik, ERIC ve Web Of Science (WOS) veri tabanlarında indekslenen ve tam metinlerine çevrimiçi ortamlarda ulaşılabilen makale ve tezler dâhil edilmiştir.

Analize tabi tutulan çalışmalar ana temalara göre incelendiğinde 13 ölçek çalışmasının tutum ölçeği geliştirmeye yönelik olduğu; okuma stratejileri, bilişsel farkındalık, üst bilişsel farkındalık ve ilgi konularına yönelik çalışmaların ise az sayıda olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre tutum ölçeklerinin diğer duyuşsal ölçeklerden daha fazla geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Şeker ve Çetin'in (2022) okuma eğitimi alanında geliştirilen ölçek geliştirme çalışmalarını konu aldıkları araştırmalarında da benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Ayrıca Özdemir (2018) okumaya ilişkin lisansüstü çalışmaların konu alanlarını incelediği çalışmasında, okuduğunu anlama konusundan sonra en fazla okuma tutumu, ilgisi ve öz yeterliliği konularının ele alındığını ortaya koymuştur. Çünkü tutumlar, birey davranışlarının sebepleri için önemli olarak düşünülmekte ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları içermektedir (Anderson, 1988). Bu şekilde tutum ölçekleri ile çok boyutlu ölçümler yapılabilmektedir. Tutumlar soyut olarak değerlendirilse de ölçülebilmesinin kolay olması, iyi tasarlanmış bir tutum ölçeğinin güvenilir sonuçlar vermesi, uygulama alanının genişliği bakımından daha fazla tercih edildiği varsayılabilir. Söz konusu durumun, diğer becerilerdeki ölçek geliştirme çalışmalarında da tutum alanına daha fazla yer verilmesine neden olduğu düşünülebilir. Tekin ve Bolat'ın (2018) bu kanıyı destekler nitelikteki çalışmalarında yazma eğitimi üzerine geliştirilen ölçekler incelenmiş ve araştırmacılar sayıca en fazla ölçeğin bireylerin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçekler olduğunu tespit etmişlerdir. Ölçeklerin ana temalara göre dağılımları analiz edildiğinde tutum ölçeklerinden sonra ikinci sırada motivasyon ve kaygı ölçeklerinin geldiği görülmektedir. Okuma motivasyonu, bireylerin okumaya ayırdıkları zamanı, okuma eğilimlerini, okuma çabalarını, ilgilerini ve meraklarını şekillendiren temel unsurlardan biridir (Yıldız ve Aktaş, 2015). Okuma anlama becerisinin kalitesini belirleyen önemli değişkenlerden biri olan motivasyonun ölçülmesi önem arz etmektedir. İncelemeye tabi tutulan ve üçüncü sırada gelen öz yeterlilik öğrenmeyi etkileyen önemli unsurlardan biridir ve öz yeterliliğin okuma becerisinin geliştirilmesinde ölçülmesi gerekmektedir (Ülper vd., 2013).

Ölçek geliştirme çalışmalarının neredeyse hepsinde kuramsal temeller tanımlanmış ve tümünde ölçme aracının amacı belirtilmiştir. Bazı çalışmalarda ise hem kuramsal temeller belirlenmiş hem de görüş alınmıştır. Bu bulgu, farklı ölçek geliştirme süreçlerini inceleyen araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Çüm ve Koç, 2013; Delice ve Ergene, 2015). Acar Güvendir ve Özer Özkan'ın (2015) çalışmalarında madde havuzu oluşturma aşamasında genelde alanyazından faydalandığı belirtilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşaması olan alanyazın taraması ölçmek istenilen kavramın teorik olarak nasıl tanımlandığını göstermektedir ve bu alanda yapılan çalışmalara ulaşılması bakımından önemlidir. Daha önce yapılan çalışmaların güçlü ve zayıf yönleri belirleme imkânı bulan araştırmacı, alanda eksik olan noktaları da bu aşamada belirleyebilir.

Analize tabi tutulan çalışmalar uzman görüşüne başvurulması açısından incelendiğinde 2 çalışma hariç diğer tüm çalışmalarda uzman görüşüne tabii tutulduğu tespit edilmiş olup Çüm ve Koç'un (2013) çalışmalarında da aynı durumun söz konusu olduğu görülmektedir. Uzman görüşüne başvuru çalışmalarının tamamında alan uzmanının varlığından söz edilirken, çalışmaların çoğunluğunda ise ölçme ve değerlendirme uzmanına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde de benzer sonuçların tespit edildiği çalışmalara rastlanılmaktadır (Güvendir ve Özkan, 2015). Farklı katılımcıların ve özellikle alanda uzman kişilerin görüşlerinin alınması ölçeğin ölçmeyi amaçladığı kavramın daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir. Katılımcıların maddeleri nasıl yorumlayabileceği konusunda yol gösterebilir ve görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmelerin yapılması ölçeğin kalitesini artırabilir.

Okuma becerisine yönelik geliştirilen çalışmalar incelendiğinde çalışma grubu olarak en fazla ortaokul öğrencilerinin seçildiği görülmüştür. Ceren vd.'nin (2018) okuma eğitimi üzerine tezlerin eğilimlerini inceledikleri çalışmalarında çalışmaların en çok ortaokul düzeyinde yapıldığı belirtilmiştir. Yapılan diğer akademik çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Özdemir, 2018; Aydın, 2020). Ortaokul okuma eğitiminin kazanıldığı, okuma kültürünün oluşturulmaya başlanıldığı bir dönemdir. Bu açıdan bahsi geçen dönemde öğrencilerin okuma becerisine yönelik tutum, kaygı, motivasyon gibi özellikleri hakkında bilgi edinmek öğrencilere daha iyi rehberlik yapılmasını sağlayabilir. Diğer dil becerilerini konu alan akademik çalışmaları inceleyen farklı çalışmalarda çalışma grubu olarak çoğunlukla ortaokul öğrencileri seçilmiştir. Kardeş vd.'nin (2018) dinleme

eğitimi üzerine yapılan çalışmaları inceleyen çalışmalarda çalışma grubu olarak en fazla ortaokul öğrencilerinin seçildiğini tespit etmişlerdir. Benzer sonuçlara Kemiksiz (2017) de ulaşmış ve gerekçe olarak ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin lisansüstü çalışmalar yapmalarını göstermiştir. Tok ve Potur (2015) yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmalarda, Potur ve Yıldız (2016) konuşma becerisine yönelik tezlerde yaptıkları incelemelere göre çalışma grubu olarak ortaokul öğrencilerinin en çok tercih edilen grup olduğunu ortaya koymuştur.

İncelemeye dâhil edilen çalışmalarda geliştirilen tüm ölçeklerin likert tipi olduğu görülmüştür. Çalışmaların çoğunda 5'li likert tercih edilmiştir. Aralıkların daha net çıkması gerekçesiyle böyle bir seçim yapıldığı düşünülebilir. Turan vd.'ye (2005) göre eğitim araştırmalarında uygulama ve değerlendirmesi kolay olması nedeniyle eğilim ve tutum ölçmek amacıyla genelde likert ölçeği kullanılmaktadır (5'li likert tipi ölçeklerde yer alan orta nokta, madde hakkında nötr olan katılımcıların uç noktaları seçmek zorunda bırakılmalarını da engelleyebilmektedir. Bu şekilde ulaşılan sonuçların daha güvenilir olduğu söylenilebilir.

Araştırmacılar, inceledikleri çalışmalarda en yaygın kullanılan yöntemlerin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Güvenirlik Analizi olduğunu belirlemiştir. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Güvenirlik Analizinin birlikte kullanıldığı çalışmaların ise en çok tercih edilen ikinci analiz teknikleri olduğu görülmüştür. Bu bulgular, Şahin ve Öztürk (2018) tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmaları incelemesinde de AFA ve DFA' nın yaygın kullanımı ve Güvenirlik Analizi yöntemlerinin sıklıkla tercih edilmesi ile örtüşmektedir. AFA ölçekteki maddelerin hangi faktörleri ölçtüğünü belirlemek için kullanılmaktadır. Bu sayede alt boyutlar ve bu boyutların birbiriyle ilişkileri ortaya çıkmaktadır. Yapısı ortaya çıkan ölçekte maddelerin faktör yükleri tespit edilebilir, her bir maddenin faktörü ne kadar iyi temsil ettiği değerlendirilebilir. AFA ile belirlenen faktör yapısının iç tutarlılığın değerlendirilmesi de DFA ile yapılmaktadır. Ölçeğin hem yapısal hem de geçerlilik açısından kalitesini artırmak isteyen araştırmacılar bu analiz tekniklerini tercih etmektedirler. Ölçüt geçerliğinin ise çok az çalışmada ele alındığı ve alanyazındaki diğer çalışmalarda da ölçüt geçerliğinin incelenmediği gözlemlenmiştir (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2015; Gül ve Sözbilir, 2015). Madde analizlerine bakıldığında ise madde-test korelasyonunun en sık kullanılan yöntem olduğu, madde-test korelasyonu ve alt-üst grup analizinin birlikte kullanıldığı çalışmaların da bulunduğu görülmüştür.

Ulaşılan bulgular çerçevesinde aşağıdaki öneriler yapılabilir:

Tematik içerik analizi sonuçlarına göre, araştırmacılar genellikle tutum ölçeği geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu gerekçeyle, belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda öz-yeterlik, kaygı ve algı gibi konularda daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışma grubu olarak ortaokul grubu öğrencilerine yoğunlaşmak yerine farklı örneklem gruplarını da içerecek biçimde ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

5'li likert ölçeği, dengeli yapısı, kolay kullanımı ve geniş uygulama alanı sayesinde okuma becerisi ile ilgili geliştirilen ölçekler arasında en sık tercih edilen ölçek türlerinden biridir. Ancak, her araştırmanın kendine özgü özellikleri olduğu için hangi ölçeğin kullanılacağına karar verirken araştırmanın amacı ve katılımcıların özellikleri dikkate alınabilir.

Araştırmalarda ölçme-değerlendirme uzmanlarının yer alması ve ölçek geliştirme çalışmalarını yapmak isteyen kişilere ölçme-değerlendirme uzmanlarından oluşan bir grup tarafından danışmanlık sağlanması uygun olabilir.

Geliştirilen ölçeklerde analiz tekniği olarak hem AFA hem de DFA' nın birlikte kullanılması önemlidir. AFA ve DFA, ölçeklerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde temel istatistiksel yöntemlerdir. Bu yöntemler sayesinde ölçeklerin güvenilirliği ve geçerliliği artırılarak, daha doğru ve güvenilir araştırma sonuçlarına ulaşmak mümkün olabilir.

## KAYNAKLAR

Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 23-33.

- Aküzüm, C. ve Özmen, F. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri bir metasentez çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(56), 97-120.
- Anderson, L. W. (1988). Attitudes and their measurement. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research methodology and measurement: An international handbook* (pp. 421-426). New York: Pergamon Press.
- Aydın, B. (2020). Türkiye'de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 76-87.
- Ayyıldız, P. (2022). Eğitim yönetimi alanında "liderlik okul yönetimi okul müdürü" temalı ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarının tematik içerik analizi ile incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences / Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 968.
- Boztunç Öztürk, N., Şahin, M. G. ve Kelecioğlu, H. (2015). Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(128), 123-137.
- Ceran, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çalık, M., Ayas, A. ve Ebenezer, J. V. (2005). A review of solution chemistry studies: Insights into students' conceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 14(1), 29-50.
- Çüm, S. ve Koç, N. (2013). Türkiye'de psikoloji ve eğitim bilimleri dergilerinde yayımlanan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(24), 115-135.
- Çiltas, A., Güler, G. ve Sözbilir, M. (2012). Mathematics education research in Turkey: A content analysis study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1).
- Delice, A. ve Ergene, Ö. (2015). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi: Matematik eğitimi makaleleri örneği. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 60-75.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications* (2nd ed.). SAGE Publications Inc.
- Eminoğlu Özmercan, E. ve Kemer, B. (2024). Ölçek geliştirme konulu tezlerin ölçek geliştirme standartlarına göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 190-206. <https://doi.org/10.15285/maruaeab.1486846>
- Ergene, Ö. (2020). Matematik eğitimi alanında ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama makaleleri: Betimsel içerik analizi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 360-383. <https://doi.org/10.33308/26674.874.2020342207>
- Gül, Ş. ve Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 85-102.
- Güler, G. ve Ayan, C. (2020). Review of attitude scales developed in Turkey between 2002-2018 regarding the scale development process. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3), 839-863. <https://doi.org/10.30964/auebfd.658488>
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2: Uygulamalı yazma eğitimi*. Grafiker Yayınları.
- Kardaş, M. N., Çetinkaya, V. ve Kaya, M. (2018). 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 21-32.

- Kaya Uyanık, G., Güler, N., Taşdelen Teker, G. ve Demir, S. (2017). Türkiye’de eğitim alanında yayımlanan ölçek geliştirme çalışmalarının uygunluğunun çok yüzeyle rasch modeli ile incelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(2), 183-199.
- Kemiksiz, Ö. (2017). Dinleme becerisi üzerine yazılan makalelerin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Educational And Teaching*, 5(1), 511-531.
- Koyuncu, İ. ve Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198).
- Melanlıoğlu, D. (2014). Okuma kaygısı ölçeğinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. ve Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269.
- Mor Dirlik, E. (2014). Ölçek geliştirme konulu doktora tezlerinin test ve ölçek geliştirme standartlarına uygunluğunun incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 62-78.
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178.
- Potur, Ö. ve Yıldız, Ö. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (18), 27-40.
- Suri, H. ve Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430.
- Şahin, M. G. ve Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375863>
- Şeker, Z. C. ve Çetin, D. Y. (2022). Okuma eğitimi alanında yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 11(3), 1193-1209.
- Tavşancıl, E., Güler, G. ve Ayan, C. (2014). 2002-2012 yılları arasında Türkiye’de geliştirilen bazı tutum ölçeği geliştirme çalışmalarının ölçek geliştirme süreci açısından incelenmesi. IV. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi (Uluslararası Katılımlı) (pp. 9-13). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tekin, M. T. ve Bolat, Y. (2018). Türkiye’de yazma eğitimi üzerine yapılan ölçek geliştirme çalışmalarının analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-40.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 186-203.
- Ültay, N. ve Çalık, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 26(6), 686-701. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9357-5>
- Ünal, S., Çalık, M., Ayas, A. ve Coll, R. K. (2006). A review of chemical bonding studies: needs, aims, methods of exploring students’ conceptions, general knowledge claims, and students’ alternative conceptions. *Research in Science & Technological Education*, 24(2), 141-172.

Yıldız, M. ve Aktaş, N. (2015). Okuma motivasyonu ve okumaya adanmışlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1349-1365.

### Ek 1. Tematik İçerik Analizine Dâhil Edilen Çalışmalar

Akkaya, N. ve Çıvğın, H. (2020). Dijital okuma öz yeterlilik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Girişimcilik ve Yenilikçilik*, 20-29.

Alkan, Y. ve Durukoğlu, S. (2023). Kitap okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çocuk Edebiyatı ve Dil Eğitimi Dergisi*, 6(2), 146-171. <https://doi.org/10.47935/ceded.1375410>.

Aydemir, Z. İ. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.

Bulut, S. ve Susar Kırmızı, F. (2022). Dijital okuma motivasyonu ölçeği (dmö): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(4), 1785-1806.

Çiğerci, F. M., Kesik, C. ve Yıldırım, M. (2022). Dijital ve basılı okumaya yönelik tutum ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 10(3).

Çeliktürk, Z. ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107. <https://doi.org/10.17051/io.2015.03320>.

Demir, T., Akkaya, N. ve Çüm, S. (2024). Ortaokul öğrencilerine yönelik ekrandan okuma öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik, güvenilirlik ve değişmezlik çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 235-253.

Doğan, B. ve Çermik, H. (2016). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 11(3), 168-183.

Dökmen, Ü. (1990). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 395-418.

Durmuş, E. N. U. (2022). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma kaygısı ve okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Efe, P. (2022). Etkileşimli kitap okumanın eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonuna etkisi. [Yayımlanmış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Eğilmez, N. İ. ve Özşavli, G. (2018). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 13(11).

Epçaçan, C. ve Demirel, Ö. (2011). Okuduğunu anlama öz yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of International Social Research*, 4(16).

Güneş, F. ve Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 196-212.

Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13).

Karahan, B. Ü. (2018). Okumaya yönelik tutum ölçeği: ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(1), 67-73.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 58-79. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.242>.

- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kırmızı, F. ve Çağ, D. (2023). Okumaya yönelik tutum ölçeği (oyt): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2520-2540.
- Kurnaz, H. (2019). Okuma iç motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250.
- Kuzu, S. ve Tülay-Doğan, T. (2015). Öğretmen adaylarına yönelik okuma tutum ölçeği geliştirme. *Journal of Turkish Studies*, 10(15).
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 1C0048.
- Özcan, M. F. ve Karakaya, B. (2020). Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 219-228. <https://doi.org/10.21733/ibad.803702>.
- Özcan, M. F. ve Karakaya, B. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sesli okuma kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve bu kaygının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.
- Özdemir, S. ve Akkaya, N. (2014). Ortaöğretim öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeği, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 55-73.
- Özdil, B. G. ve Demir, S. (2020). Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 15(30).
- Özen, F. ve Durkan, E. (2016). Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeğinin geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Palabıyık, E. (2024). Yetişkinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Research Journal of Academic Social Science*, 7(1), 59-66. <https://doi.org/10.59372/turajas.1272363>.
- Sözen, N. (2023). Sınıf ikliminde okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bilişsel farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 1037-1055. <https://doi.org/10.16916/aded.1341706>.
- Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies (Elektronik)*.
- Şahin, E. ve Öztahtalı, İ. (2019). Etkili okuma özyeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 14(4).
- Şahin, M. G. ve Öztürk, N. B. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199.
- Taş, H. ve Okur, A. The development of reading attitude scale for gifted students: Study validity and reliability.
- Tekdemir, N. (2019). *5E öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumuna kaygısına ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Tok, M., Küçük, B. ve Kırmacı, Ö. (2015). Ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçeği: geçerlik güvenilirlik çalışması. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 11(2).
- Türkel, A., Özdemir, E. E. ve Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 12(14), 465-490.
- Ulu, H. (2018). Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 148-165.

- Ülper, H., Yaylı, D. ve Karakaya, İ. (2013). Okur öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Yurdakal, İ. H. ve Kırmızı, F. S. (2019). Okumaya yönelik tutum ölçeği güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Elementary Education Online*, 18(2), 714-733.

### Extended Abstract

In today's rapidly evolving world, societal development and transformation demand continuous advancements in education. Scientific studies in education play a crucial role in addressing the changing needs of individuals and fostering the development of individuals capable of meeting these demands (Çiltaş, Güler, & Sözbilir, 2012). Among these studies, the development and adaptation of scales are essential for understanding societal needs and trends. However, scale development and adaptation are meticulous processes that require considerable time and effort to achieve validity and reliability. Listening, an innate skill acquired from birth, and reading, typically developed with formal education, form the foundation of comprehension skills. Among these, reading skills are particularly critical. Reading involves recognizing, interpreting, and understanding the relationship between sounds, words, sentences, and the overall text (Gündüz & Şimşek, 2011). These skills directly influence academic achievement and broader knowledge acquisition, making them indispensable in educational contexts. To evaluate various dimensions of reading skills, researchers have developed numerous measurement tools. A review of the literature reveals that while some studies focus on specific aspects of scale development, such as factor analysis (Koyuncu & Kılıç, 2019), others take a more holistic approach, examining the entire scale development process. Most studies have been conducted within the field of educational sciences (Çüm & Koç, 2013; Tavşancıl, Güler, & Ayan, 2014; Mor-Dirlik, 2014; Acar-Güvendir & Özer-Özkan, 2015; Kaya-Uyanık, Güler, Taşdelen-Teker, & Demir, 2017; Şahin & Boztunç-Öztürk, 2018; Güler & Ayan, 2020; Ayyıldız, 2022; Eminoğlu-Özmercan & Kemer, 2024) and in science and mathematics education (Gül & Sözbilir, 2015; Delice & Ergene, 2015; Ergene, 2020). Tekin and Bolat (2018), for example, examined scales developed in writing education, while Cin-Şeker and Yücel-Çetin (2022) reviewed scale development and adaptation studies in Turkey and abroad between 2009 and 2020. Building on these efforts, this study aims to provide a comprehensive review of reading skill scales developed in Turkey between 1990 and 2024. The review incorporates a meta-synthesis approach, offering insights into both the strengths and gaps in existing scales. By evaluating these scales, this study seeks to guide researchers in selecting appropriate tools, ensuring more reliable results, and facilitating informed decision-making for future studies. Furthermore, presenting existing literature in a holistic manner aims to serve as a roadmap for upcoming research in the field. This study addresses the following questions: What are the publication year, objectives, and thematic focus of scale development studies on reading skills? What are the key features of these studies in terms of item pool preparation, scale characteristics (e.g., number of items and response options), sample selection, sample size, validity and reliability analyses, and factor dimensions? To address these questions, six major databases relevant to social sciences in Turkey were systematically searched: TOAD, ERIC, Web of Science, YÖK Thesis, Google Scholar, and TR Index. Keywords such as "reading anxiety/attitude/self-efficacy/motivation/cognitive awareness/metacognitive awareness/interest/culture/habit scale, scale development, validity and reliability" were used in both Turkish and English. Only full-text articles and theses meeting the inclusion criteria were considered, resulting in 39 studies. The data collection tool for this research was adapted from the "Scale Development Process Control Form" by Kelecioğlu, et al. (2015), Şahin, and Boztunç-Öztürk. This tool facilitated a systematic content analysis of the identified studies. The findings revealed the following trends: Of the 39 studies, 13 focused on developing scales to measure reading attitudes, making this the most frequently studied theme. There were fewer studies addressing reading motivation, self-efficacy, anxiety, and interests, as well as cognitive and metacognitive awareness. Limited attention has been paid to reading culture, habits, and interest. Almost all studies explicitly defined their theoretical foundations and the intended purpose of the scales. A few studies also integrated expert opinions during scale development. The majority of the scales were developed for middle school students. This suggests a concentration of research efforts on this age group, with fewer studies targeting other educational levels or diverse populations. All reviewed scales were Likert-type, with the 5-point Likert scale being the most commonly used. This reflects a consistent methodological approach in the field. Exploratory Factor Analysis (EFA) was the most frequently applied method, followed by Confirmatory Factor Analysis (CFA). Several studies employed both techniques to ensure robust validity. Internal consistency was the predominant method for reliability analysis, while test-retest reliability was used less frequently. Criterion validity was addressed in only a few studies, indicating a potential area for improvement. Item-test correlation was the most commonly used method, with some studies



combining it with sub-superior group analysis. The results indicate a significant focus on affective scales, particularly those measuring reading attitudes. This emphasis aligns with the critical role of attitudes in shaping students' reading behaviors and academic performance. However, the limited number of scales addressing higher-order cognitive aspects such as metacognitive awareness and strategy use highlights an area requiring further exploration. The reliance on middle school students as the primary study group may reflect practical considerations such as accessibility, but it also underscores the need for more diverse sampling in future research. Similarly, the consistent use of Likert-type scales and the dominance of EFA and reliability analysis suggest well-established practices in the field. Yet, the underutilization of criterion validity and alternative reliability methods points to opportunities for methodological enhancement. This study provides a comprehensive overview of scale development studies on reading skills in Turkey. It highlights the strengths and gaps in the existing literature, offering practical insights for researchers. To advance the field, the following recommendations are made: Broaden the thematic scope of scale development to include underexplored areas such as reading culture, habits, and higher-order cognitive processes. Diversify study populations to include different age groups, educational levels, and sociocultural contexts. Incorporate more robust validity measures, particularly criterion validity, in future studies. Explore alternative reliability analysis methods beyond internal consistency. Develop and adapt scales in alignment with emerging trends in technology and digital reading. By addressing these areas, future research can contribute to a more nuanced understanding of reading skills and support the development of reliable, valid, and comprehensive measurement tools.

## Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarıları ile Dil Bilgisine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişki<sup>1</sup>

### The Relationship Between Middle School Students' Academic Achievement in Turkish Lessons and Their Motivation Towards Grammar

Cemal ÜÇOĞLU \*

Tazegül Demir ATALAY\*\*

#### Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 07.08.2024

Kabul Tarihi: 27.09.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1529892

#### Anahtar Sözcükler:

*Ortaokul 7. sınıf**Türkçe dersi**Dil bilgisi motivasyon ölçeği**Motivasyon*

#### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyle birlikte öğrencilerin demografik değişkenlerinin dil bilgisi motivasyonları ve Türkçe dersi başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Tarama modelleri içerisinde yer alan ilişkiel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kars ilinin çeşitli devlet okullarında öğrenim görmekte olan 500 ortaokul 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada basit-seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, öğrencilerin dil bilgisine yönelik motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarı puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde istatistiksel bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni ile Türkçe dersi akademik başarı puanı ve yüksek motivasyon düzeyi arasındaki anlamlı farkın kız öğrencilerin lehine olduğu; cinsiyet değişkeni ile düşük motivasyon düzeyi arasındaki anlamlı farkın ise erkek öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine bakıldığında hem anne hem de baba eğitim durumları ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanları ve düşük motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanırken; yüksek motivasyon düzeyi ile anne ve baba eğitim durumları arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### Article Information

Submission: 07.08.2024

Acceptance: 27.09.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1529892

#### Key Words:

*Middle school 7th grade**Turkish lesson**Grammar motivation scale**Motivation*

#### ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the relationship between 7th-grade middle school students' academic success in Turkish language lessons and their motivation toward grammar, as well as the effect of students' demographic variables on their motivation for grammar and their success in Turkish language lessons. This research, which uses the relational survey model within descriptive survey models, includes a study group of 500 7th-grade students studying in various public schools in the Kars province during the 2023-2024 academic year. The simple random sampling method was employed in the study. The data obtained were analyzed using SPSS. As a result of the analysis, it was concluded that there is a statistically significant positive but low-level correlation between students' motivation toward grammar and their academic achievement scores in Turkish language lessons. It was found that the significant difference between the gender variable and academic achievement scores in Turkish lessons and high motivation levels favored female students, while the significant difference between the gender variable and low motivation levels favored male students. When the variables of mother's and father's educational levels were examined, a significant difference was found between both mother's and father's educational levels and students' academic achievement scores in Turkish lessons and low motivation levels. However, it was concluded that there was no significant difference between high motivation levels and parents' educational levels.

#### Atf İçin

Üçoğlu, C. & Demir Atalay, T. (2024). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 757-775. doi: 10.20296/tsadergisi.1529892

<sup>1</sup>Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarıları ile Dil Bilgisine Yönelik Motivasyonları Arasındaki İlişki adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kars, cemal\_bahadir35@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8608-2783>

\*\* Prof. Dr., Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kars, tazeguldemir@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2901-9226>

## GİRİŞ

Dil; duygu ve düşünceleri iletmeye yarayan, bireyin kendisini ifade etmesine olanak tanıyan ve dünyanın her yerindeki insanlar arasında iletişimi sağlayan en temel araçtır. Dil evrensel bir kavram olduğundan dolayı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu doğrultuda dil kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalar karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımlardan birçoğuna bakıldığında Türk Dil Kurumunun Türkçe sözlüğüne (2005) göre dil: “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre ise dil; insanları bir arada tutarak yaşamlarını düzenleyen, insanları millet olma çizgisine taşıyan; düşünmeyi, anlamayı, anlamlandırmayı ve bunların aktarılmasını sağlayan bir beceridir. Bu açıdan bakıldığında ve içinde bulunduğu bağlam ile ele alındığında dil, bireysel yaşamın ve toplumsal yaşantının yansıtıcısı ve yaratıcısıdır (Göçer ve Moğul, 2011). Başka bir deyişle dil; kendine özgü kuralları olan, bu kurallar doğrultusunda gelişen ve seslerden oluşup tarihin bilinmeyen zamanlarında ortaya atılmış canlı bir varlıktır (Ergin, 2013). Yapılan tanımlardan hareketle dil; insanlar arasında iletişimi sağlayan, insanları bir araya getiren ve bir arada tutup bütünleştiren, duygularını ve düşüncelerini anlatmalarına olanak tanıyan, kültürle iç içe olup kültürün taşıyıcısı olan, anlatma ve anlama becerilerinin gelişmesini sağlayan, kendine ait kuralları olan, sistemli ve canlı bir varlıktır. Toplumsal ve bireysel yaşamın anahtarıdır.

Dil bilgisi ise dil ile iç içe olup dili oluşturan seslerin, kelimelerin, şekillerin ve cümlelerin o dili meydana getiren diğer unsurlar ile ilişki kurması sonucu ortaya konulan kuralların bütünüdür. Dil bilgisinin dilin yapısı, dilin işleyişi ve dört temel dil becerisinin gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olmakla beraber dilin doğru, düzgün ve anlaşılır kullanılmasında da etkisi oldukça fazladır (Baş, 2014; Akkaya, 2011). Kısacası dil bilgisi; dilin dinlemeden, konuşmadan, okumadan ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisini destekleyip geliştiren, dilin içinde var olup dilin yapısı ve işleyişi ile bağlantılı olan, dilin ses, şekil, cümle yapılarıyla dili dil yapan unsurlarının incelenmesi sonucu ortaya konan kurallar dizgesidir.

Dünya üzerinde varlığını sürdüren her dil, belli bir sistem içerisinde birbiriyle bağlantılı olan unsurların bir araya gelerek birleşmesi sonucu oluşmuştur. Dili oluşturan parçaların (ses, hece, kelime, cümle) bir düzen içerisinde sözlü veya yazılı olarak kullanılması gerekmektedir. Bu doğrultuda sistemi ve düzeni dil içerisinde sağlayıp ortaya koyacak ve bununla ilgili etkinlikler yaparak destekleyecek olan çalışma alanı dil bilgisidir. Dilin kurallaşabilmesi de dil bilgisi sayesinde mümkündür. Bundan dolayı birey; ailesinden ve çevresinden edindiği ana dilinin özelliklerini, yapısını, imkân ve sınırlılıklarını öğrenebilmek için, temelleri daha sağlam ve daha kalıcı olan bir iletişim kurabilmek için ve farklı bir dil öğrenirken öğrendiği dilin kurallarını anlayıp ana diliyle kıyaslayabilmek için dil bilgisine gerek duymaktadır. Ayrıca dinleme ve okuma olan anlama teknikleri ile konuşma ve yazma olan anlatma tekniklerinin bağlantı içerisinde olup gelişebilmesi için dil bilgisine okullarda veya hayatın her alanında ihtiyaç duyulmaktadır. Bu özellikler de dil bilgisini vazgeçilmez kılmaktadır (Temizkan, 2012).

Dil bilgisinin öğretiminde amaç, dilin sahip olduğu kuralların ezberletilerek öğretilmesi değildir. Diğer dil becerilerinin gelişmesi amacıyla öğrenilen dilin köprü görevi görmesidir. Bundan dolayı dil bilgisi öğretimiyle öğrencilere bilgiyi olduğu gibi vermek amaçlanmamıştır. Aksine buradaki amaç öğrencilerin edindikleri bilgileri kavramalarını, kullanmalarını ve alışkanlık hâline getirmelerini sağlamaktır. Bu sayede öğrenciler Türkçeyle bir bütün olan anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerini geliştirebilecek ve dil konusunda daha fazla bilgiye sahibi olup dili etkili bir şekilde kullanabilecektir (Erdem ve Çelik 2011).

Dil bilgisi öğretimi, tam anlamıyla kusursuz ve iyi bir şekilde yapıldığı takdirde bireyin dil kurallarını aklında tutabilmesinde, kendine güvenmesinde, dili kullanma becerisinin gelişmesinde, başka bir dili kolayca öğrenmesinde, öğrendiği dile veya başka dillere karşı hoşgörü içerisinde olmasında, dili konuşan bireylerle etkili iletişim kurmasında, dilin kültürel ve bilimsel yönlerinin farkına varmasında, hatalı kullanımlar karşısında bilinçli hareket edip dili korumasında, dili doğru konuşup yazmasında, dinlediklerini/izlediklerini ve okuduklarını doğru olarak anlamlandırmasında

büyük yarar sağlayacaktır. Bu nedenle dil bilgisi, dil eğitimi ve öğretimi için fazlasıyla önem arz eden bir alandır (Can, 2020).

Dil bilgisi öğretimi, Türkçe dersinin planlandığı Türkçe öğretim programlarıyla yapılmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin birçok yönden yetkin olmaları için bir bütünlük içinde hazırlanmış ve yapılandırılmıştır. Türkçe öğretim programı; yaşamları boyunca hayatın her alanında kullanabilecekleri dört temel dil becerisini edinmeleri, Türkçeye karşı sevgi ve istek uyandırarak okumaları, yazmaları ve alışkanlık kazanmaları, bu beceriler yardımıyla kendilerini zihinsel, sosyal, duygusal anlamda geliştirerek etkili iletişim kurmaları doğrultusunda becerileri, bilgileri ve değerleri de içerisinde barındıran bir bütün olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda Türkçe dersiyle gelişen ve donanım sahibi olan öğrenci edinmiş olduğu başarıyı, diğer derslerde de aynı doğrultuda göstermiş olacaktır (Meb, 2024). Bu açıdan Türkçe öğretim programları, niteliklerin kazandırılmasında ve okulda sistematik bir düzen içinde verilmek istenen eğitimin gerçekleşmesinde rol oynayan en önemli araçlardan biridir (Güzel ve Karadağ, 2013).

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin etkili bir şekilde kullanılması dile olan hakimiyetin bir göstergesi durumundadır. Bu yetkinliğin tam anlamıyla kazanılabilmesi için Türkçenin gramer yapısı ve söz varlığının da dört temel dil becerisiyle birlikte öğretilmesi gerekmektedir. Öğrencinin dil bilgisi konularına yönelik donanımı ve hakimiyeti diğer beceriler üzerindeki başarısında ve gelişiminde belirleyici bir koşul durumundadır. Bundan dolayı dil bilgisi, Türkçe programı içerisinde ayrı bir beceri olarak değil, diğer dil becerileriyle harmanlanarak iç içe bir şekilde yapılandırılmıştır. Dört temel dil becerisiyle bir bütün olarak öğretilen dil bilgisi, öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini doğru ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerinin yanında kuralların öğrencilere ezberletilmesini değil, dil sevgisi içerisinde doğru kullanılmasını da sağlamaktadır (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020).

Dil bilgisi öğretiminde dikkat edilmesi gereken birçok unsur yer almaktadır. Bunlardan biri de öğrencilerin dil bilgisine yönelik motivasyonlarıdır. Dil bilgisi konularını öğrenmek için içsel veya dışsal olarak güdülenmeyen bir öğrencinin dil bilgisini öğrenmesi oldukça güçtür. Öğrencinin dil bilgisine yönelik motivasyonunun düşük olması ve bundan dolayı başarısızlık yaşaması aynı zamanda Türkçe dersi akademik başarı puanını da etkilemektedir. Bundan dolayı dil bilgisi öğretiminde motivasyon dikkat edilmesi gereken önemli bir faktördür.

Motivasyon; birçok alanda geçerliliğini koruyan, kullanılan ve önem taşıyan bir sözcüktür. Bu nedenle motivasyonla ilgili çok fazla tanım ve görüş bulunmaktadır. Bu tanımlara bakıldığında motivasyon kavramı Türk Dil Kurumunun Türkçe sözlüğünde (2005) “güdüleme” ve “isteklendirme” olarak tanımlanmıştır. Dörnyei (1998) motivasyon sözcüğünü insanların yapacakları veya yapmak istedikleri bir şeye karar vermeden önce geçen süreçte nasıl yapacaklarına, sürecin ne kadar vakit alacağına, bu süreçte ne kadar çabalayacaklarına yönelik istekli olma durumu olarak açıklamaktadır. Dörnyei ve Ushioda (2011) ise insanların davranışlarına, düşüncelerine ve durumlarına yön veren, insanları güçlendiren ve karar kılma sürecinde devreye girip çaba göstermelerini sağlayan önemli bir unsur olarak ifade etmiştir. Akbaba’ya (2006) göre motivasyon, okul içinde ve okul dışında öğrencilerin davranışlarını şekillendiren, davranışlarının yönünü, şiddetini ve aynı zamanda eğitim-öğretim içerisinde öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarındaki kararlılıklarını ve hızlarını belirleyen bir güç kaynağıdır. Bir başka tanıma göre motivasyon, öğrencilerin öğrenme esnasında ortaya çıkardıkları öğrenme stillerini, hayal güçlerini, yaratıcılıklarını ve başarılarını etkileyen ve dikkate alınıp önemsenmesi gereken önemli bir unsurdur (Kuyper, Van der Werf ve Lubbers, 2000). Dellal ve Günak’a (2009) göre motivasyon, eğitim ve öğretim alanında dikkate alınması gereken ve öğrencileri harekete geçirerek eylemlerini sürdürmeleri için istek uyandırıp teşvik eden bir güçtür. Yapılan tanımlardan anlaşılacağı üzere motivasyon; bireylerin hedeflemiş oldukları davranışlara yönelik öncesinde ve sürecinde, bireyleri içsel ve dışsal olarak eyleme geçiren, eylemlerini yönlendiren ve birçok yönden etkileyerek ilgilerinin, isteklerinin ve başarılarının devamlılığını sağlayan teşvik edici bir güçtür.

Motivasyon kendi içerisinde içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak sınıflandırılmaktadır. İçsel motivasyon; bireyin ilgi duyduğu faaliyetlerden keyif aldığı, doyum

sağladığı ve yapmaya devam ettiği içsel tepkilerdir. Bir başka ifadeyle içsel motivasyon; bireyin hedeflerine ve arzularına ulaşabilmek için göstermiş olduğu çaba sonucunda başarıya ulaşmasına yönelik kendisini kabiliyetli, yeterli ve güçlü hissederek ihtiyaçlarını karşılayabilme ve bundan doyum sağlayabilme durumudur (Onaran, 1981). Bir başka deyişle içsel motivasyon, bireyin dışarıdan bir ödül beklentisi olmadan kendi isteği ve arzusuyla severek yaptığı aktivitelerin kaynağıdır. Bu nedenle içsel motivasyon daha çok bireyin içinden gelen öğrenme arzusunu, merakını, coşkusunu, heyecanını ve ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Öğrencinin derslere ve sınavlara çalışıp öğrenmek için gayret göstermesi ve bu gösterdiği gayretin sonucunda verdiği mücadelenin değişimini düşünmesi içsel motivasyonu ortaya çıkarmakta ve öğrenci daha fazla çaba göstermektedir. Öğrenciler derslere ve yapılan aktivitelere farklı amaçlarla katılırlar da katıldığını düşündüğünü düşünüyor ve ihtiyaçlarını karşılayabiliyorsa öğrenciler derslere ve aktivitelere yönelik içsel güdülenme oluşturacaktır. İçsel olarak motive olan öğrenciler eğitim-öğretim süreci boyunca karşılarına çıkan herhangi bir sorunu gidermeye yönelik çözüm arayışına girip çaba gösterecektir. Bu nedenle derslerde yapılan aktiviteler ve çalışmalar öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanıp amaçlarına ulaşabilecekleri düzeyde olmalıdır. Böylece öğrenciler içsel güdülenme yaşayarak derslerdeki motivasyonlarını arttırmış ve başarı sağlamış olacaktır (Ryan ve Deci, 2000a; Ryan ve Deci, 2000b). Dışsal motivasyon ise daha çok sonuç odaklı olan ve bireyin etkisi olmadan gerçekleşen bir motivasyon türüdür. Başka bir ifadeyle dışsal motivasyon; bireylerin bir ödülü elde etmek, ceza almamak için kaçınmak ve başkalarının beğenisini, takdirini kazanmak gibi sebeplerle üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi olarak tanımlanmaktadır. İçsel ve dışsal motivasyonun dışında öğrencilerin motive olmama durumları da söz konusudur. Öğrencilerin içsel ve dışsal olarak güdülenmemeye durumları motivasyonsuzluk olarak adlandırılmaktadır. Motivasyonsuzluk ise bireylerin davranışlarını sergileyememe, içsel ve dışsal anlamda güdülenememe, motivasyonun var olmamasından veya bireyin özyeterliliğinin düşük olması sonucu kendinde o yeterliliği görememesinden dolayı kontrolünü sağlayamama düşüncesi içerisinde olması olarak tanımlanmaktadır (Boiché ve Sarrazin, 2007; Ryan ve Deci, 2000a; Vallerand vd., 1992; Karagüven, 2012).

Yaşamın her alanında, insanların başarılarında ve davranışlarında önemli bir yeri olan motivasyonun eğitim-öğretim içerisinde öğrenciler için de ayrı bir önemi bulunmaktadır. Bu nedenle motivasyon, eğitim ve öğretim süreci boyunca dikkate alınması gereken önemli bir faktör olmuştur. Eğitim ve öğretimde bireylere kazandırılması planlanan ve amaçlanan kasıtlı davranışlar bulunmaktadır. Bu davranışların öğrenciler tarafından kazanılması ve devamlılığının sağlanması konusunda birçok unsur etkili olmaktadır. Bu unsurlardan birisi de motivasyondur. Öğrenciler okul içerisinde zaman zaman bazı problemler yaşayabilmektedir. Öğrencilerin bir kısmı bu problemleri aşmak için çözümler ararken diğer bir kısmı ise başaramayacağını düşünerek uğraş göstermemektedir. Bu durumun yaşanmasındaki en büyük neden ise öğrencilerin problemler karşısında göstermiş olduğu istekli olma durumudur. Bu nedenle sorunların aşılması ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli şartların sağlanmış ve hazır duruma getirilmiş olması gerekmektedir. Koşullar ve şartlar sağlanmayıp öğrenciler istekli duruma getirilmediği takdirde öğrenmenin gerçekleşmesi de mümkün olmayacaktır. Ayrıca öğrenciler akademik olarak başarılı olabilmek için derslerde gördükleri konulara da istekli olmalıdır. Yapılandırmacı anlayış doğrultusunda uygulanan Türkçe öğretim programında belirtildiği gibi öğrencinin kendisine güvenip derse karşı motive olabilmesi için daha çok imkân sağlanmalıdır. Öğrenci yaparak yaşayarak öğrendiği ve aktif olarak katılım gösterdiği derslerde daha çok motive olmakta ve istekli davranarak başarıya ulaşmaktadır. Bu nedenle öğrenciler derse karşı önyargılı yaklaşmak yerine güdülenip istekli hâle geldiği takdirde öğrenme de kalıcı bir şekilde sağlanmış olacaktır (Akbaba, 2006; Kara, 2008).

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Öğrencilerin dili doğru ve anlaşılır bir şekilde kullanmasını ve öğrenmelerinin kalıcı hâle getirilmesini sağlamanın yollarından biri de Türkçe dersi içerisinde dört temel dil becerisi ile bir bütün olarak öğretilen dil bilgisine yönelik ortaokul öğrencilerinin motivasyon düzeylerini belirlemek ve motivasyon düzeylerinin nedensel temeline inerek durumlarının tespit edilmesidir. Bu çalışmanın amacı da ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile dil

bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyle birlikte öğrencilerin demografik değişkenlerinin dil bilgisi motivasyonları ve Türkçe dersi akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Alan yazın taraması yapıldığında hem dil bilgisi motivasyonu ile ilgili hem de bu konuyla ilgili herhangi bir sınıf düzeyine yönelik yapılmış çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Motivasyon ile ilgili Türkçe (Taşgın ve Arslan, 2019; Gözüküçük ve Erdem, 2013), fen bilimleri (Yılmaz ve Çavaş, 2007; Dede ve Yaman, 2008), müzik (Kocaarslan, 2009), biyoloji (Aydın, Yerdelen, Yalmanlı ve Göksu, 2014) gibi farklı branşlarda ve okul kademelerinde yapılmış çalışmalar olduğu görülmüştür. Fakat Türkçe dersi içerisinde yer alan dil bilgisine yönelik herhangi bir motivasyon çalışmasının olmaması bu çalışmayı ortaya koymanın çıkış noktası olmuştur. Öğrencilerin demografik değişkenlerinin ve motivasyonlarının Türkçe dersi akademik başarı puanları üzerindeki etkisinin ortaya konulması, Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimi süresince öğrencilerin motivasyonları hakkında bilgi sahibi olmaları bakımından ve öğrencilerin motivasyonlarının yükseltilerek hem dil bilgisi konularındaki başarılarının hem de Türkçe akademik dersi başarı puanlarının artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda alan yazın içerisinde dil bilgisine yönelik motivasyon çalışmasının olmaması ihtiyaç dahilinde düşünülmüş ve hem bu konuyla ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabilmesi hem de alana katkı sağlayabilmesi açısından ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

## YÖNTEM

Bu çalışmada, tarama modelleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; bir grubun hâlihazırda olup devamlılık içeren, varlığını sürdüren belirli özelliklerini olduğu gibi ortaya koymaya yarayan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli ise birden fazla değişken arasındaki değişimi ve ilişkiyi belirlemeye yönelik kullanılan bir modeldir (Büyüköztürk vd., 2021). Çalışmada, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarıları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın demografik değişkenleri ise aşağıda yer almaktadır.

- ❖ Cinsiyet
- ❖ Anne eğitim durumu
- ❖ Baba eğitim durumu
- ❖ Türkçe dersi karne notu

## Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2023-2024 öğretim yılı içerisinde Kars ilinin Merkez ve Dığor ilçesindeki devlet okullarında öğrenim görmekte olan ilköğretim 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubundan elde edilen veriler, Kars İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak daha önceden belirlenmiş olan 10 okuldan elde edilmiş olup örneklem seçimi basit-seçkisiz yöntemle oluşturulmuştur. Bu okullardaki 7. sınıf öğrencilerinden rastgele örneklem yoluyla seçilmiş olan 600 öğrenciye araştırmacı tarafından hazırlanan motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce öğrencilere yapılan çalışma ve ölçek ile ilgili bilgiler verilmiştir. Örnek oluşturması için araştırmacı tarafından birkaç madde okunmuş ve öğrencilerden kendilerini en iyi şekilde ifade ettiklerini düşündükleri maddeyi işaretlemeleri gerektiği belirtilmiş ve bunun için zaman tanınmıştır. Ölçeğe samimi ve doğru cevap vermeyen 100 öğrencinin ölçekleri, araştırmanın geçerliğine ve güvenilirliğine zarar vereceğinden dolayı çıkarılmıştır.

Tablo 1. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin demografik analizi

7. Sınıf	n	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	264	52,8
Erkek	236	47,2
<b>Toplam</b>	<b>500</b>	<b>100</b>
<b>Anne Eğitim Durumu</b>		
Okur yazar değil	39	7,8

İlkokul	128	25,6
Ortaokul	129	25,8
Lise	128	25,6
Lisans	62	12,4
Lisanüstü	14	2,8
<b>Toplam</b>	<b>500</b>	<b>100</b>
<b>Baba Eğitim Durumu</b>		
Okur yazar değil	8	1,6
İlkokul	86	17,2
Ortaokul	122	24,4
Lise	180	36,0
Lisans	75	15,0
Lisanüstü	29	5,8
<b>Toplam</b>	<b>500</b>	<b>100</b>
<b>Türkçe Karne Notu</b>		
0-45	20	4,0
45-70	145	29,0
70-85	192	38,4
85-100	143	28,6
<b>Toplam</b>	<b>500</b>	<b>100</b>

### Etik ve Yasal İzinler

Araştırmanın yapılabilmesi için Kafkas Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik belgesi, ölçme aracının ortaokullarda uygulanabilmesi için ise Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan izinler alınmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak bir form ve bir ölçek kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan form "Kişisel Demografik Özellik Formu"dur. Kişisel Demografik Özellik Formu ile "cinsiyet", "6. sınıf Türkçe karne notu", "anne eğitim durumu" ve "baba eğitim durumu" değişkenlerinin öğrencilerin motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Diğer veri toplama aracı ise "Dil Bilgisi Motivasyon Ölçeği"dir. Ölçek araştırmacı tarafından 5'li likert olarak "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde hazırlanmıştır. Dil bilgisi motivasyon ölçeği ile öğrencilerin dil bilgisine yönelik motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler yüksek motivasyon ve düşük motivasyon alt boyutlarından oluşmaktadır. Düşük Motivasyon boyutuna ait maddeler olumsuz ifadeler içermektedir.

Ölçeğin güvenilirliğine Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,948 bulunmuş ve yüksek bir iç tutarlılık elde edilmiştir. İki faktörlü olan ölçeğin yüksek motivasyon faktöründe 34 madde, düşük motivasyon faktöründe ise 13 madde yer almaktadır. Yüksek motivasyon faktörünün güvenilirlik katsayısı 0,946, düşük motivasyon faktörünün güvenilirlik katsayısı ise 0,874 bulunmuş ve yüksek bir iç tutarlılık elde edilmiştir. Ölçeğin madde ve toplam puanlar arasındaki ilişki katsayıları ise 0,308 ile 0,710 arasında değişmektedir. Ölçekteki tüm maddelerinin madde toplam korelasyon katsayıları 0,30 değerinden yüksek olduğu için herhangi bir maddenin çıkarılmasına gerek kalmamıştır. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği 2 boyutlu olarak 47 madde ile sağlanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Dil bilgisi motivasyon ölçeği gönüllülük esaslı doğrultusunda uygulanmış ve uygulama sırasında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Uygulamadan elde edilen veriler istatistik programlarına kodlanarak ve olumsuz maddeler ters çevrilerek aktarılmış. Verilerin analizi için IBM SPSS 25.0 programı

kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni için Mann Whitney U testi, anne ve baba eğitim durumu değişkeni için ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışmanın amacına yönelik dil bilgisi motivasyon ölçeği ve kişisel demografik bilgi formu ile elde edilmiş olan verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. Bulgular alt problem durumlarına göre birbirinden ayrı olarak ele alınmıştır. Alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda yer almaktadır.

### Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde cinsiyet değişkeninin öğrencilerin Türkçe başarı puanları, yüksek motivasyonları ve düşük motivasyonları üzerindeki etkisine yer verilmiştir. Bu probleme ilişkin bulgular tablolar hâlinde gösterilmiştir. Tablolarda yer alan verilerden hareketle cinsiyet değişkenine yönelik yorumlar tabloların alt kısımlarında yer almaktadır.

Verilerin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında normal dağılım özelliği göstermemektedir. O nedenle cinsiyete göre Türkçe başarısı ve dil motivasyonu faktörlerine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte sonuçlar Tablo 8, 9 ve 10'da gösterilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyet ile Türkçe başarı puanları ilişkisi

	n	Ortalama	Std. Sapma	Ortanca	U	p
<b>Türkçe Başarısı</b> Kız	264	76,96	13,88	79,95	24367,500	,000*
Erkek	236	71,41	15,55	71,64		

\* $p < 0.05$

Kız ve erkek öğrencilerin Türkçe başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Tabloda kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin 76,96 iken erkek öğrencilerin 71,41 olduğu görülmektedir. Buradan hareketle kız öğrencilerin Türkçe başarısının erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu söylenebilir. Bir başka deyişle cinsiyet ile Türkçe başarı puanları arasındaki ilişkinin kız öğrencilerinin ( $\bar{x}$ : 76,96) lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Cinsiyet ile yüksek motivasyon düzeyi ilişkisi

	n	Ortalama	Std. Sapma	Ortanca	U	p
<b>Yüksek Motivasyon</b> Kız	264	4,08	,67	4,24	24866,500	,000*
Erkek	236	3,88	,69	4,04		

\* $p < 0.05$

Cinsiyet ile yüksek motivasyon düzeyi arasındaki ilişki tablosuna bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin yüksek motivasyon düzeyine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Tabloda kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 4,08 iken erkek öğrencilerin aritmetik ortalamasının 3,88 olduğu görülmektedir. Buradan hareketle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla yüksek motivasyona sahip olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle cinsiyet ile yüksek motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin kız öğrencilerin ( $\bar{x}$ : 4,08) lehine olduğu görülmektedir.



Tablo 10. Cinsiyet ile düşük motivasyon düzeyi ilişkisi

		n	Ortalama	Std. Sapma	Ortanca	U	p
<b>Düşük Motivasyon</b>	Kız	264	3,53	,81	3,92	25138,500	,000*
	Erkek	236	3,84	,96	3,62		

\* $p < 0.05$ 

Cinsiyet ile düşük motivasyon düzeyi arasındaki ilişki tablosuna bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin düşük motivasyon düzeyine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Tabloda kız ve erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 3,83 iken kız öğrencilerin aritmetik ortalamasının 3,53 olduğu görülmektedir. Buradan hareketle erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha düşük motivasyona sahip olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle cinsiyet ile düşük motivasyon düzeyi arasındaki ilişkinin erkek öğrencilerin ( $\bar{X}$ : 3,84) lehine olduğu görülmektedir.

### Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde anne eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin Türkçe başarı puanları, yüksek motivasyonları ve düşük motivasyonları üzerindeki etkisine yer verilmiştir. Bu probleme ilişkin bulgular tablolar hâlinde gösterilmiştir. Tablolarda yer alan verilerden hareketle anne eğitim durumu değişkenine yönelik yorumlar tabloların alt kısımlarında yer almaktadır.

Verilerin anne eğitim durumuna göre dağılımına bakıldığında normal dağılım özelliği göstermemektedir. O nedenle anne eğitim durumuna göre Türkçe başarı ve dil motivasyonu faktörlerine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte sonuçlar Tablo 11, 12 ve 13'te gösterilmiştir.

Tablo 11. Anne eğitim durumu ile Türkçe başarı puanları ilişkisi

		n	Ort.	Std. Sapma	Ortanca	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
<b>Türkçe Başarısı</b>	Okur yazar değil	39	70,88	14,94	72,11	28,018	,000*	* Lise-OYD
	İlkokul	128	70,70	16,17	71,90			* Lise-İlkokul
	Ortaokul	129	72,71	14,70	72,05			* Lise-Ortaokul
	Lise	128	77,09	13,68	79,17			* Lisans-OYD
	Lisans	62	80,38	13,00	82,50			* Lisans-İlkokul
	Lisansüstü	14	80,40	11,40	84,25			* Lisans-Ortaokul
								* Lisansüstü-OYD
								* Lisansüstü-İlkokul

\* $p < 0.05$ 

Öğrencilerin anne eğitim durumları ile Türkçe başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Tabloya bakıldığında farkın “lise- okuma/yazma değil, lise-ilkokul, lise-ortaokul, lisans- okuma/yazma değil, lisans-ilkokul, lisans-ortaokul, lisansüstü- okuma/yazma değil, lisansüstü-ilkokul” arasında olduğu görülmektedir.

Bu farklar incelendiğinde annesi lise mezunu olan öğrencilerin, annesi okuma-yazma bilmeyen, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere nazaran Türkçe başarısının daha yüksek olduğu; annesi lisans mezunu olan öğrencilerin, annesi okuma-yazma bilmeyen, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre Türkçe başarısının daha fazla olduğu; annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerin, annesi okuma-yazma bilmeyen ve ilkokul mezunu olan öğrencilere göre Türkçe başarısının daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Anne eğitim durumu ile yüksek motivasyon ilişkisi

		n	Ort.	Std. Sapma	Ortanca	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
<b>Yüksek Motivasyon</b>	Okur yazar değil	39	4,04	,83	4,15	3,105	,684	Yok

İlkokul	128	3,98	,60	4,10
Ortaokul	129	3,95	,76	4,15
Lise	128	4,01	,71	4,24
Lisans	62	4,02	,59	4,15
Lisansüstü	14	3,98	,63	4,04

\* $p < 0.05$

Öğrencilerin anne eğitim durumları ile yüksek motivasyona ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ).

Tablo 13. Anne eğitim durumu ile düşük motivasyon ilişkisi

	n	Ort.	Std. Sapma	Ortanca	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark	
<b>Düşük Motivasyon</b>	Okuryazar değil	39	3,66	,99	3,85	19,357	,002*	* Lise-İlkokul
	İlkokul	128	3,60	,84	3,69			* Lise-Ortaokul
	Ortaokul	129	3,49	,95	3,62			* Lisans-İlkokul
	Lise	128	3,90	,82	4,08			* Lisans-Ortaokul
	Lisans	62	3,84	,96	4,00			*Lisansüstü-Ortaokul
	Lisansüstü	14	3,93	,69	4,08			

\* $p < 0.05$

Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre düşük motivasyona ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Tabloya bakıldığında farkın “lise-ilkokul, lise-ortaokul, lisans-ilkokul, lisans-ortaokul, lisansüstü-ortaokul” arasında olduğu görülmektedir. Bu farklar incelendiğinde annesi lise mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere nazaran; annesi lisans mezunu olan öğrencilerin annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere nazara; annesi lisansüstü mezunu olan öğrencilerin annesi ortaokul mezunu olan öğrencilere nazaran daha düşük motivasyon düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

### Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu alt problemde baba eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin Türkçe başarı puanları, yüksek motivasyonları ve düşük motivasyonları üzerindeki etkisine yer verilmiştir. Bu probleme ilişkin bulgular tablolar hâlinde gösterilmiştir. Tablolarda yer alan verilerden hareketle baba eğitim durumu değişkenine yönelik yorumlar tabloların alt kısımlarında yer almaktadır.

Verilerin baba eğitim durumuna göre dağılımına bakıldığında normal dağılım özelliği göstermemektedir. O nedenle baba eğitim durumuna göre Türkçe başarısı ve dil bilgisi motivasyonu faktörlerine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiş ve betimsel istatistiklerle birlikte sonuçlar Tablo 14, 15 ve 16’da gösterilmiştir.

Tablo 14. Baba eğitim durumu ile Türkçe başarı puanları ilişkisi

	n	Ortalama	Std. Sapma	Ortanca	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark	
<b>Türkçe Başarısı</b>	Okur yazar değil	8	62,07	17,84	59,00	25,683	,000*	*Lisans-Lise
	İlkokul	86	71,67	16,13	73,50			*Lisans-İlkokul
	Ortaokul	122	71,05	15,70	71,90			*Lisans-Ortaokul
	Lise	180	75,11	14,20	74,78			
	Lisans	75	80,16	11,27	80,56			
	Lisansüstü	29	79,68	13,50	84,00			

\* $p < 0.05$

Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre Türkçe başarı puanlarına ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Tabloya bakıldığında farkın “lisans-ilkokul, lisans-ortaokul ve lisans-lise” arasında olduğu görülmektedir. Bu fark incelendiğinde babası lisans mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilere göre Türkçe başarısının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Baba eğitim durumu ile yüksek motivasyon ilişkisi

		n	Ort.	Std. Sapma	Ortanca	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
<b>Yüksek Motivasyon</b>	Okur/yazar değil	8	3,57	,94	3,66	5,520	,356	Yok
	İlkokul	86	4,01	,66	4,09			
	Ortaokul	122	3,97	,72	4,09			
	Lise	180	3,95	,70	4,18			
	Lisans	75	4,05	,64	4,24			
	Lisansüstü	29	4,18	,54	4,21			

\* $p < 0.05$

Öğrencilerin baba eğitim durumları ile yüksek motivasyona ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ).

Tablo 16. Baba eğitim durumu ile düşük motivasyon ilişkisi

		n	Ort.	Std. Sapma	Ortanca	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
<b>Düşük Motivasyon</b>	Okur-yazar değil	8	2,82	1,28	2,81	29,062	,000*	* Lisans-İlkokul
	İlkokul	86	3,53	,80	3,62			*Lisansüstü-Lise
	Ortaokul	122	3,60	,95	3,77			*Lisansüstü-İlkokul
	Lise	180	3,67	,92	3,81			*Lisansüstü-Ortaokul
	Lisans	75	3,96	,72	4,08			
	Lisansüstü	29	4,25	,68	4,46			

\* $p < 0.05$

Öğrencilerin baba eğitim durumları ile düşük motivasyona ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Tabloya bakıldığında farkın “Lisans-ilkokul, lisansüstü-ilkokul, lisansüstü-ortaokul ve lisansüstü-lise” arasında olduğu görülmektedir. Bu farklar incelendiğinde babası lisans mezunu olan öğrencilerin, babası ilkokul mezunu olan öğrencilere göre düşük motivasyon düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Aynı şekilde babası lisansüstü olan öğrencilerin, babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilere göre daha düşük motivasyon düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

### Dil Bilgisi Motivasyonu ile Türkçe Akademik Başarı Puanına İlişkin Bulgular

Bu alt problemde öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiye yer verilmiştir. Ölçek toplam puanı normal dağılım özelliği göstermektedir. Öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanları ile ölçek toplam puanının korelasyonunu belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve Tablo 17’de gösterilmiştir. Tabloda yer alan verilerden hareketle öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiye yönelik yorum tablonun alt kısmında yer almaktadır.

Tablo 17. Yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe akademik başarı puanları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki

		<b>r</b>
<b>Türkçe Akademik Başarı Puanı – Motivasyon</b>	Pearson Correlation	,259**
	p	,000
	N	500

\*p &lt;,01

Büyüköztürk'ün (2024), korelasyon katsayısının büyüklük durumları ile ilgili yapmış olduğu yorumuna bakıldığında korelasyon katsayısının mutlak değerinin 0,00 ile 0,30 arasında olmasını düşük; 0,30 ile 0,70 arasında olmasını orta; 0,70 ile 1.00 arasında olmasını ise yüksek olarak ifade etmiştir. Bu bilgilere ve tablo 4.10'a göre ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik motivasyonları ile Türkçe akademik başarı puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde istatistiksel bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Dil bilgisi motivasyon ölçeğinde öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesinin yanı sıra öğrenci cinsiyetinin, anne eğitim durumlarının ve baba eğitim durumlarının öğrencilerin motivasyonları ile Türkçe akademik başarıları üzerindeki etkisinin de incelenmesi, ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde yapılan çalışma ile ilgili sonuçlara değinilmiş, alt boyutlar diğer araştırmaların benzer alt boyutlarıyla karşılaştırılmıştır.

#### Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuç

Cinsiyete göre yapılan veri ölçümleri normal dağılım özelliği göstermediği için Türkçe başarı ve dil motivasyonu faktörlerine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann Whitney U testi ile test edilmiştir. Yapılan test sonucunda kız ve erkek öğrencilerin Türkçe başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı fark kız öğrencilerin lehine olup Türkçe akademik başarı puanları bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Türkçe dersinde daha fazla başarı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet ile yüksek motivasyon düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin yüksek motivasyon düzeyine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark cinsiyet ile Türkçe akademik başarı puanları arasındaki ilişkide olduğu gibi yüksek motivasyon alt boyutunda da kız öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. Bir başka deyişle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre dil bilgisine yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç göstermektedir ki kız öğrencilerin dil bilgisine yönelik motivasyonlarının yüksek olması aynı zamanda Türkçe akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir. Dil bilgisine yönelik motivasyonları yüksek olan kız öğrenciler, içsel ve dışsal olarak güdülendikleri için Türkçe dersinde de başarıyı yakalamaktadır.

Yurt ve Bozer'in (2015) yapmış olduğu "Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması" adlı çalışmada bilmeye yönelik, başarıya yönelik ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon bulguları incelendiğinde puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırmacı tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Fakat Erdem ve Gözüküçük'ün (2013) yapmış olduğu "İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki" adlı çalışmaya bakıldığında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve araştırmacı tarafından yapılan çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Bu sonuç göstermektedir ki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının daha yüksek olması Türkçe akademik başarı puanlarını da arttırmaktadır. Kız öğrencilerin Türkçe dersi başarı notları arttıkça öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyonları da aynı doğrultuda artış göstermektedir.

Cinsiyet ile düşük motivasyon düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin düşük motivasyon düzeyine ilişkin ölçek puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu

görülmektedir. Bu anlamlı fark erkek öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. Bir başka deyişle erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran dil bilgisine yönelik motivasyonlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Erkek öğrencilerin dil bilgisine yönelik düşük motivasyon içerisinde olmalarında dil bilgisi öğrenirken zorlanmaları, başarısız olacaklarını hissetmeleri, gereksiz olduğunu düşünerek çalışmak istememeleri, sıkıcı bulup dil bilgisi konularını sevmemeleri, sevmedikleri için ilgi duymamaları ve dil bilgisi konularının hayatlarının herhangi bir yerinde işlerine yaramayacağını düşünmeleri gibi nedenler bulunmaktadır. Bu nedenler erkek öğrencilerin dil bilgisine yönelik motivasyonlarının düşük olmasında etkili olmaktadır. Bir başka ifadeyle yukarıda bahsedilen durumlar erkek öğrencilerin dil bilgisine yönelik motivasyonsuzluk yaşamasına sebep olmakta ve Türkçe dersi akademik başarı puanlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Böylece dil bilgisine yönelik düşük motivasyon sergileyen erkek öğrencilerin dil bilgisinden başarısız olmaları Türkçe dersindeki başarılarını kötü etkilemekte ve akademik puanlarının da düşmesine neden olmaktadır.

### **Anne Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuç**

Anne eğitim durumuna göre ölçümler normal dağılım özelliği göstermediğinden dolayı anne eğitim durumuna göre Türkçe başarısı ve dil motivasyonu faktörlerine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiştir. Yapılan test sonucunda öğrencilerin anne eğitim durumları ile Türkçe başarı puanlarına ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın “lise-okur/yazar değil, lise-ilkokul, lise-ortaokul, lisans-okur/yazar değil, lisans-ilkokul, lisans-ortaokul, lisansüstü- okur/yazar değil, lisansüstü-ilkokul” arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anne eğitim durumları ile Türkçe başarı puanları arasındaki farklara bakıldığında anne eğitim durumu lise mezunu olan öğrencilerin; annesi okur/yazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre Türkçe başarı puanlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Aynı doğrultuda anne eğitim durumu lisans mezunu olan öğrencilere bakıldığında annesi okur/yazar olmayan, ilkokul ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre Türkçeye yönelik akademik başarılarının daha iyi olduğu söylenebilir. Bu durum anne eğitim durumu lisansüstü olan öğrenciler için de geçerlidir. Anne eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerin, okur/yazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrencilere göre Türkçe başarı puanlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Anne eğitim durumu ile Türkçe akademik başarı puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular incelendiğinde göze çarpan noktalardan biri anne eğitim durumu okur/yazar olmayan öğrencilerin aritmetik ortalamasının (70,88), anne eğitim durumu ilkokul mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalamasından (70,70) daha fazla olsa da bu iki eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farkın bulunamamış olmasıdır. Herhangi bir farkın bulunamaması ve aritmetik ortalamasının fazla olması okur/yazar olmayan ve ilkokul mezunu anne eğitim durumuna sahip öğrenci sayısı ile bağlantılı olduğu söylenebilir.

Anne eğitim durumu ile Türkçe başarı puanları arasındaki ilişki tablosu incelendiğinde göze çarpan bir diğer nokta ise lise eğitimi (77,09) ile lisans eğitimi (80,38) arasında anlamlı farkın olmamasıdır. Aynı durum lisansüstü eğitim (80,44) ile lisans eğitimi (80,38) arasında da görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanlarını yalnızca anne eğitim durumuyla ilişkilendirmek doğru olmayacaktır. Bunun nedeni ise öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanlarına etki eden birçok unsurun var olmasıdır. Fakat araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde annesi lise ile lisans, lisans ile lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin Türkçe başarı puanları arasındaki farkın çok olmadığı, Türkçe başarı puanlarının birbirine yakın olduğu ve eğitim düzeylerinin öğrenci başarısı üzerinde benzer düzeyde olumlu etki yarattığı söylenebilir. Herhangi bir farkın bulunamaması bahsedilen anne eğitim düzeylerine sahip öğrenci sayılarıyla veya örneklem büyüklüğüyle de ilgili olduğunu söylenebilir.

Anne eğitim durumuna ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında ilkokul düzeyinden (70,70) itibaren lisansüstü düzeyine (80,40) doğru bir artış görülmektedir. Bu doğrultuda anne eğitim durumları yükseldikçe öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının da yükseldiği söylenebilir.

Öğrencilerin anne eğitim durumları ile dil bilgisi motivasyonlarına ilişkin ölçek puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında öğrencilerin dil bilgisine yönelik yüksek motivasyonları ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yüksek motivasyonun, anne eğitim durumuyla bağlantılı olduğu kadar öğrencinin içsel olarak güdülenmesiyle de bağlantılı olduğu söylenebilir. Anne eğitim durumu ile yüksek motivasyon arasında anlamlı bir farkın bulunamamış olması öğrencinin içsel motivasyonu ile ilişkilendirilebilir. İçsel olarak yüksek motivasyona sahip öğrenciler başarıyı kendi çaba, istek ve güdülenmeleriyle elde edebilme yeterliliğine sahip özellikler taşıdığından dolayı anne durumları ile yüksek motivasyon arasında anlamlı bir farkın bulunamamış olması bu açıdan makul bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin anne eğitim durumları ile dil bilgisi motivasyonlarına ilişkin ölçek puanları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin dil bilgisine yönelik düşük motivasyonları ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın “lise-ilkokul, lise-ortaokul, lisans-ilkokul, lisans-ortaokul, lisansüstü-ortaokul” arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne eğitim durumları ile dil bilgisine yönelik düşük motivasyon puanları arasındaki farklara bakıldığında anne eğitim durumu lise mezunu olan öğrencilerin, annesi ilkököl ve ortaokul mezunu olan öğrencilere nazaran dil bilgisi motivasyonlarının daha düşük olduğu söylenebilir. Aynı doğrultuda anne eğitim durumu lisans mezunu olan öğrencilere bakıldığında ise annesi ilkököl ve ortaokul mezunu olan öğrencilere göre dil bilgisine yönelik motivasyonlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum anne eğitim durumu lisansüstü olan öğrenciler için de geçerlidir. Anne eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerin ortaokul mezunu olan öğrencilere göre dil bilgisi motivasyonlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Buradan hareketle anne eğitim durumu ilkököl ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin diğer eğitim durumlarına göre dil bilgisine yönelik motivasyonlarının daha az düşüklük gösterdiği; ilkököl ve ortaokul eğitim durumu dışında kalan lise, lisans ve lisansüstü anne eğitim durumlarına sahip öğrencilerin ise motivasyonsuzluk durumlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir.

### **Baba Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Sonuç**

Baba eğitim durumuna göre ölçümler normal dağılım özelliği göstermemiştir. O nedenle baba eğitim durumuna göre Türkçe başarıları ve dil motivasyonu faktörlerine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile test edilmiştir. Yapılan test sonucunda öğrencilerin baba eğitim durumları ile Türkçe başarı puanlarına ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın “lisans-ilkokul, lisans-ortaokul ve lisans-lise” arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim durumları ile Türkçe başarı puanları arasındaki farklara bakıldığında baba eğitim durumu lisans mezunu olan öğrencilerin; babası ilkököl, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilere göre Türkçe akademik başarı puanlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Buradan hareketle lisans ile ilkököl, ortaokul ve lise arasındaki anlamlı fark incelendiğinde lisans mezunu olan babaların, çocukları üzerindeki olumlu etkisi ilkököl, ortaokul ve lise mezunu babalara nazaran daha çok olduğu söylenebilir.

Baba eğitim durumu ile Türkçe akademik başarı puanları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular incelendiğinde göze çarpan noktalardan biri baba eğitim durumu ilkököl mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalamasının (71,76), baba eğitim durumu ortaokul mezunu olan öğrencilerin aritmetik ortalamasından (71,05) daha fazla olsa da bu iki eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farkın bulunamamış olmasıdır. Aynı durum lisans (80,16) ile lisansüstü (79,68) arasında da görülmektedir. Öğrencilerin anne eğitim durumları ile Türkçe akademik başarı puanları arasındaki ilişki sonucunda belirtildiği gibi öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanlarını sadece anne ve baba eğitim durumuyla ilişkilendirmek yanlış olacaktır. Çünkü öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanlarına etki eden birçok unsur bulunmaktadır. Fakat araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde babası ilkököl ile ortaokul, lisans ile lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanları arasındaki farkın çok olmadığı, Türkçe başarı puanlarının birbirine yakın olduğu ve eğitim düzeylerinin öğrenci başarıları üzerinde benzer düzeyde olumlu etki yarattığı söylenebilir. Herhangi bir farkın bulunmamış olması bahsedilen baba eğitim düzeylerine sahip öğrenci sayılarıyla bir başka ifadeyle örneklem büyüklüğüyle de ilgili olduğunu söylenebilir.

Baba eğitim durumuna ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında ise aritmetik ortalamasının en fazla lisans ( $\bar{X}$ : 80,16) eğitim düzeyinde olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumları ile Türkçe başarı puanları arasındaki ilişkide ise bu durum farklılık göstermektedir. Farkın nedeni ise anne eğitim durumundaki aritmetik ortalamasının en fazla lisansüstü ( $\bar{X}$ : 80,40) eğitim düzeyinde olmasıdır. Buradan hareketle anne ile babanın eğitim düzeyleri birbirinden farklı olacak şekilde öğrencilerin Türkçe başarı puanlarını etkilediğini söylemek doğru olacaktır. Anne eğitim düzeyinde lisansüstü mezunu olmak öğrencilerin Türkçe başarı puanları üzerinde daha etkiliyken baba eğitim düzeyinde lisans mezunu olmak öğrencilerin Türkçe başarı puanları üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin baba eğitim durumları ile dil bilgisi motivasyonlarına ilişkin ölçek puanları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin dil bilgisine yönelik yüksek motivasyonları ile baba eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İki değişken arasında bir farkın bulunamamış olması anne eğitim durumları ile yüksek motivasyon arasındaki ilişkiyle benzerlik göstermektedir. Yüksek motivasyonun, anne ve baba eğitim durumuyla bağlantılı olduğu kadar öğrencinin içsel olarak güdülenmesiyle de bağlantılı olduğu söylenebilir. Baba eğitim durumu ile yüksek motivasyon arasında anlamlı bir farkın bulunamamış olması öğrencinin içsel motivasyonu ile ilişkilendirilebilir. İçsel olarak yüksek motivasyona sahip öğrenciler başarıyı kendi çaba, istek ve güdülenmeleriyle elde edebilme yeterliliğine sahip özellikler taşıdığından dolayı hem anne hem de baba eğitim durumları ile yüksek motivasyon arasında anlamlı bir farkın bulunamamış olması bu açıdan makul bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin baba eğitim durumları ile dil bilgisi motivasyonlarına ilişkin ölçek puanları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin dil bilgisine yönelik düşük motivasyonları ile baba eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın "lisans-ilkokul, lisansüstü-ilkokul, lisansüstü-ortaokul, lisansüstü-lise" arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baba eğitim durumları ile dil bilgisine yönelik düşük motivasyon puanları arasındaki farklılıklara bakıldığında baba eğitim durumu lisans mezunu olan öğrencilerin babası ilkököl mezunu olan öğrencilere göre dil bilgisi motivasyonlarının daha düşük olduğu söylenebilir. Aynı doğrultuda baba eğitim durumu lisansüstü mezunu olan öğrencilere bakıldığında ise babası ilkököl, ortaokul ve lisans mezunu olan öğrencilere göre dil bilgisine yönelik motivasyonlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Buradan hareketle baba eğitim durumu ilkököl, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin diğer eğitim durumlarına göre dil bilgisine yönelik motivasyonlarının daha az düşüklük gösterdiği; ilkököl, ortaokul ve lise eğitim durumu dışında kalan lisansüstü baba eğitim durumlarına sahip öğrencilerin ise motivasyonsuzluk durumlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabılır.

### **Dil Bilgisi Motivasyonu ile Türkçe Akademik Başarı Puanına İlişkin Sonuç**

Bu alt problemde araştırmanın temel problemi ve ortaya çıkış noktası olan öğrencilerin Türkçe dersi akademi başarıları ile dil bilgisine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiye dair sonuç yer almaktadır.

Yapılan araştırma sonucunda ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisine yönelik motivasyonları ile Türkçe akademik başarı puanları arasında pozitif yönde ve düşük istatistiksel bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazın taraması yapıldığında öğrencilerin dil bilgisine yönelik motivasyonları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılmış olan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat bu araştırma ile ilişkili olarak motivasyonla ve Türkçe öğretim programlarında dil bilgisinin bir bütün olarak ve iç içe öğretildiği dört temel dil becerisiyle bağlantılı olup öğrencinin Türkçe akademik başarısı ile ilişkisini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Türkçe dersi akademik başarı üzerine yapılan bu araştırmalar, dil bilgisi motivasyon düzeyleri ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiye dair yapılan bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Önemli noktalardan biri ise dil bilgisinin dört temel dil becerisinden ayrı düşünülmesinin mümkün olmamasıdır. Bunun nedeni dil bilgisinin Türkçe öğretim programlarında dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle bir bütün hâlinde

öğretimidir. Yapılan araştırmada öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarıyla ilgili benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyabilmek için dört temel dil beceri üzerine yapılmış olup öğrencilerin Türkçe akademik başarı puanlarını ele alan araştırmalara bakmak gerekmektedir. Melanlıoğlu'nun (2011), ilköğretim ikinci kademede yer alan öğrenciler üzerinde yapmış olduğu üstbilgi stratejilerinin dört temel becerilerinden biri olan dinleme becerisine etkisini konu aldığı araştırması incelendiğinde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Kendisinin farkında olan, plan yapan ve süreç içerisinde kendisini denetleyip ona göre düzenleme yapan öğrencilerin dinleme becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle bahsedilen özelliklere sahip öğrencilerin dinleme becerilerinin daha iyi olması diğer dil becerilerini de etkilemektedir. Dinleme becerisinde iyi olup başarı gösteren öğrencilerin diğer dil becerilerinde ve dil bilgisinde de iyi olup akademik anlamda başarıyı yakalamaları muhtemeldir. Demircan ve Aydın'ın (2019) dinleme/izleme özyeterliliği üzerine yapmış oldukları araştırmada da dinleme becerisinde iyi olup başarı gösteren öğrencilerin diğer dil becerilerinde ve dil bilgisinde de iyi olup akademik anlamda başarıyı yakalamalarının muhtemel olduğu görüşünü destekler nitelikte benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Okuma becerisine yönelik yapılmış olup araştırmayı destekler nitelikte olan bir diğer çalışmaya bakıldığında okumaya yönelik motivasyonunun kız öğrencilerin lehine olduğu ve okuma becerisini geliştirmiş öğrencilerin hem günlük yaşama daha kolay adapte oldukları hem de akademik açıdan başarılarını arttırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okuma alışkanlığı edinmiş ve okuma motivasyonu fazla olan bir öğrencinin kaygı düzeyi, stresi ve endişesi azaldıkça kendine duyduğu güven artmakta ve akademik anlamda da başarısını arttırmaktadır (Karahan ve Daştan, 2016; Karahan, 2017). Yapılan araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olan bir diğer çalışma ise Demir Atalay'ın (2013), öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlilik algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu çalışmadır. Bu çalışmada yaratıcı yazma puanları ile yazma özyeterlilik ölçeğinin "dil bilgisi ve kullanım becerileri" alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Motivasyonla bağlantılı olup öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarısına etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan biri öz düzenlemedir. Demir Atalay ve Esmer Ateş'in (2022) 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileriyle Türkçe başarı puanları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yaptıkları araştırma incelendiğinde 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeleri ile Türkçe başarı puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zimmerman (2002), yaptığı araştırmasında bir hedef doğrultusunda çalışıp plan ve program ile hareket eden bir öğrencinin ders başarısını da arttığını belirtmiştir. Motivasyon üzerine yapılan bu iki araştırma da çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Plan ve program içerisinde hareket eden bir öğrencinin başarısının artması aynı doğrultuda motivasyonunun da artmasına neden olmaktadır. Böylece yüksek motivasyon içerisinde olan öğrenci akademik anlamda da başarıyı elde edecektir. Motivasyonla bağlantılı olup Türkçe dersi akademik başarıya etki eden etkenlerden bir diğeri ise öz yeterliliğidir. Schunk (1996), öz yeterliliğin öğrencilerin başarıları ile öğrenme kabiliyetleri üzerinde etkisi olduğu gibi öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde de büyük etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenebilmeleri ve başarılarını arttırabilmeleri için öz yeterliliğin öğrencileri motive ettiğini belirtmiştir. Sonuç olarak bu çalışmalar araştırmanın sonucuyla bağlantılı olup araştırmayı destekler niteliktedir.

## KAYNAKLAR

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Arslan, A. ve Tasgın, A. (2019). Ortaokul öğrencileri için Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği geliştirme çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 228-249.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dilbilgisine ilişkin algılarının söze ve çizime yansması. *Karadeniz Araştırmaları*, 17(67), 813-834.



- Baş, B. (2014). Okuma ve dinleme eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 197-226). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Boiché, J. ve Sarrazin, P. (2007). Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique : une étude prospective sur six mois. *Psychologie Française*, 52(4), 417-430.
- Can, F. (2020). Dil bilgisi öğretimi. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 109-127). Kriter Yayınevi.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Dellal, A. N. ve Günak, B. D. (2009). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları. *Dil Dergisi*, (143). 20-41.
- Demir Atalay, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-111.
- Demircan, U. ve Aydın, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1517-1527. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3119>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education.
- Erdem, A. R. ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069.
- Ergin, M. (2013). *Türk dili*. Bayrak Yayınları.
- Esmer Ateş, B. ve Demir Atalay, T. (2022). Ortaokul 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik algılarıyla Türkçe ders başarıları arasındaki ilişki: Kars ili örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 307-327.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 3(6), 797-810.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)" na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 57-78.
- Karagüven, H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2599-2620.
- Karahan, B. Ü. ve Daştan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.

- Karahan, B. Ü. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının Türkçe dersi öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2616-2626.
- Kocaarslan, B. (2009). Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kuyper, H., Van der Werf, M. P. C. ve Lubbers, M. J. (2000). Motivation, meta-cognition and selfregulation as predictors of long term educational attainment. *Educational Research and Evaluation*, 6(3), 181-205.
- MEB, (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*. MEB Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Sevinç Matbaa.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000a). Intrinsic ve extrinsic motivation: Classic definitions ve new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schunk, D. H. (1996). *Self efficacy for learning and performance*. The Annual Conference of the American Educational Research Association.
- Solmaz, A., Yerdelen, S., Yalmanlı, S. G. ve Göksu, V. (2014). Motivation scale for learning biology: A scale development study. *Education and Science*, 39(176), 425-435.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Temizkan, M. (2012). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 129-151). Pegem Akademi.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal C., ve Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Yılmaz, H. ve Çavaş, P. H. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.
- Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 669-685.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.

### Extended Abstract

Language is a structured and dynamic entity that facilitates communication among individuals, brings people together, fosters cohesion, enables the expression of emotions and thoughts, and serves as a carrier of culture. It aids in the development of comprehension and expression skills and operates within its own set of rules. Language forms the cornerstone of both societal and individual life. Grammar, in turn, supports and enhances the four fundamental language skills—listening, speaking, reading, and writing—by analyzing the structural and operational aspects of language, such as its sounds, forms, and sentence structures. The components that constitute language (sounds, syllables, words, sentences) must be utilized systematically and in an orderly manner, and grammar serves as the field of study that establishes and maintains this system and order through various activities. The codification of language is also made possible through grammar. The goal of grammar instruction is not merely to teach the rules of a language by rote but to function as a bridge to enhance other language skills. Thus, grammar instruction does not aim to provide students with raw

information; instead, it seeks to enable them to comprehend, apply, and internalize the knowledge they acquire. Consequently, students can improve their comprehension (listening, reading) and expression (speaking, writing) skills, which are integral to the Turkish language, and use the language more effectively with enhanced awareness. When executed correctly and thoroughly, grammar instruction significantly contributes to an individual's ability to retain language rules, build confidence, develop language proficiency, learn other languages easily, cultivate tolerance toward different languages, establish effective communication with speakers of the language, and appreciate the cultural and scientific aspects of language. It also aids in consciously addressing incorrect usage, protecting the language, and speaking and writing correctly while accurately interpreting what they hear, watch, and read. Hence, grammar is an essential field within language education and teaching. Grammar instruction is carried out through the Turkish Language Teaching Curriculum, which is meticulously designed and structured to ensure students' competence in multiple aspects. The program integrates skills, knowledge, and values to help students acquire four fundamental language skills that they can use throughout their lives, foster a love and enthusiasm for Turkish, cultivate reading and writing habits, and develop mentally, socially, and emotionally to communicate effectively. Equipped with these abilities, students are likely to excel not only in Turkish but also in other subjects. Therefore, the Turkish teaching program plays a critical role in instilling desired qualities and providing systematic education within schools. A critical factor in grammar instruction is the motivation of students toward grammar. A student who is not intrinsically or extrinsically motivated to learn grammar will face significant challenges in doing so. A lack of motivation in grammar learning can negatively impact their academic performance in Turkish. For this reason, motivation is a crucial element to consider in grammar instruction. One effective way to ensure that students use language accurately and clearly and to make learning permanent is to assess middle school students' motivation levels toward grammar, which is taught as an integral part of Turkish lessons, alongside the four fundamental language skills. By exploring the causes of their motivation levels and understanding their status, this study aims to examine the relationship between the academic performance of seventh-grade students in Turkish and their motivation toward grammar, as well as the effects of demographic variables on their motivation and performance. A review of the literature reveals that no previous studies specifically investigate motivation toward grammar at any grade level. Although research exists on motivation in various subjects, such as Turkish, science, music, and biology, there is a lack of studies focusing on grammar motivation within Turkish lessons. This gap inspired the initiation of this research. Understanding the impact of students' demographic variables and motivation on their academic performance in Turkish can help Turkish language teachers gain insights into students' motivation during grammar instruction. By boosting students' motivation, their performance in grammar and overall academic success in Turkish lessons can be improved. The study employs a relational survey model and includes seventh-grade students from public schools in the central and Digor districts of Kars province during the 2023-2024 academic year. The data were collected from 600 randomly selected students across ten schools, with permission from the Kars Provincial Directorate of National Education. Before administering the scale, students were informed about the study and the scale. An example item was read aloud, and students were instructed to choose the statement that best described them. Scales from 100 students who provided insincere or invalid responses were excluded to maintain the study's validity and reliability. The data collection tools included a demographic form and a scale. The "Personal Demographic Characteristics Form" was designed to investigate the effects of variables such as "gender," "sixth-grade Turkish report card grade," "mother's education level," and "father's education level" on students' motivation and academic performance in Turkish. The other tool, the "Grammar Motivation Scale," was a five-point Likert scale developed by the researcher with responses ranging from "strongly disagree" to "strongly agree." The scale aimed to identify the relationship between students' motivation toward grammar and their academic performance in Turkish. The items were categorized into high and low motivation subdimensions, with negative statements representing the low motivation subdimension. The reliability of the scale was assessed using Cronbach's Alpha, which yielded a coefficient of 0.948, indicating high internal consistency. The high motivation subdimension included 34 items, while the low motivation subdimension comprised 13 items, with reliability coefficients of 0.946 and 0.874, respectively. Item-total correlation coefficients ranged from 0.308 to 0.710, confirming the retention of all items. The validity and reliability of the scale were established for 47 items across two dimensions. The Grammar Motivation Scale was applied voluntarily, and students were briefed about its purpose. The data were coded into statistical software, with reverse coding applied to negative items. IBM SPSS 25.0 was used for data analysis. Mann-Whitney U tests were conducted for gender comparisons, while Kruskal-Wallis tests were used to analyze parental education levels. Findings indicated significant differences in Turkish academic performance based on gender, favoring female students. Female students also exhibited higher levels of motivation compared to their male counterparts, while males demonstrated higher levels of low motivation. For maternal education level, significant differences in academic performance were observed across various educational attainment levels, though no significant difference was found in high motivation

scores. However, significant differences were noted in low motivation scores for various maternal education levels. Similarly, paternal education levels showed significant differences in academic performance and low motivation scores but not in high motivation scores. In conclusion, a positive yet weak correlation was identified between seventh-grade students' motivation toward grammar and their academic performance in Turkish.

**Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ders Dışı Uygulamalar Üzerine  
Öğretici Görüşleri**

Educators' Opinions on Extracurricular Practices in Teaching Turkish to  
Foreigners

Nurettin KARTALLIOĞLU \*

Nazlı SALUK \*\*

Belgizar ÜNVER \*\*\*

**Makale Bilgisi**

Geliş Tarihi: 16.05.2024

Kabul Tarihi: 23.08.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1485511

**Anahtar Sözcükler:**

*Yabancılara Türkçe  
Öğretimi,  
ders dışı uygulamalar,  
öğretici görüşleri*

**ÖZET**

Bu araştırma ile yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilere verdiği ders dışı uygulamaların süreç, dönüt ve değerlendirme bakımından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum deseniyle yürütülmüştür. Araştırma grubunu Türkiye’de 10 farklı ilde yabancılara Türkçe öğreten 31 öğretici; verileri de bu öğretmenlerle yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Veriler içerik analiziyle temalar ve kodlar belirlenerek analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin ders dışı uygulama görevleri incelendiğinde çeşitlilik olduğu görülmekle birlikte bu uygulamaların öğretmenlerin bireysel çabalarına dayandığı, bir programa bağlı olmadığı görülmektedir. Öğreticiler ders dışı uygulama görevlerini belirlerken öğrencinin dil düzeyini dikkate almakta, verilen görevlerin hedeflenen kazanımla ilişkili olmasına, görevlerin zaman alıcı olmamasına dikkat etmektedir. Öğreticiler öğrencilerine en çok doğrusunu açıklayarak dönüt vermekte, ders dışı uygulamaların öğrencilerde derse katılım ve motivasyon üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu düşünmektedir. Öğreticiler ders dışı uygulama görevlerini daha çok konuşma becerisini geliştirmeye yönelik belirlemektedir. Öğreticiler öğrencilere verdikleri ders dışı uygulama görevlerinde süreci yönetirken ve de dönüt verirken yaşadıkları olumsuzlukların başında öğrencinin göreve olan ilgisizliği ve isteksizliğini sıralamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı uygulama görevleri mevcut öğretim programı kapsamına alınarak kurlara uygun etkinlik örnekleriyle desteklenebilir ve ortak bir etkinlik havuzu oluşturulabilir. Öğretici oluşturulacak bu programa uygun hareket etmek suretiyle kendi öğrenci düzeyine/şartlarına uygun olarak havuzdan seçeceği görevi öğrenciyle birlikte belirleyebilir.

**Article Information**

Submission: 16.05.2024

Acceptance: 23.08.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1485511

**Key Words:**

*Teaching Turkish to  
foreigners,  
extracurricular practices,  
instructor opinions*

**ABSTRACT**

This study examines the extracurricular practices assigned by instructors teaching Turkish to foreigners, focusing on the processes, feedback, and evaluation involved. The research adopts a qualitative case study design, with data collected through interviews with 31 instructors from 10 provinces in Turkey. The findings reveal a diversity of extracurricular tasks assigned to students, which are largely shaped by the individual efforts of instructors rather than being guided by a standardized program. In determining these tasks, instructors consider the students' language proficiency levels, ensure the tasks align with the targeted learning outcomes, and aim to avoid overly time-consuming assignments. However, instructors face challenges in managing the process and providing feedback, with students' lack of interest and reluctance to complete tasks identified as the primary difficulties. These results highlight the need for a more structured approach to extracurricular practices to enhance their effectiveness and address common challenges.

**Atıf İçin**

Kartallıoğlu, N. & Saluk, N. & Ünver, B. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde ders dışı uygulamalar üzerine öğretici görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 776-797. doi: 10.20296/tsadergisi.1485511

\* Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,, Bolu, nurettinkartallioğlu@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3464-8716>

\*\* Doktora Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bolu, nazlierekinci@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2823-2722>

\*\*\* Doktora Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bolu, belgizarsarikus@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4426-2312>

## GİRİŞ

Bir dil öğrenirken ders esnasında öğrenilenlerin kalıcı hâle gelmesi ve pekiştirilmesi, dil öğrenen bireyin ders dışında gösterdiği çaba ve dil öğrenmeye ayırdığı zamanla ilişkilidir. İkinci dil öğrenmede elde edilen başarı, bireyin hedef dile ne zaman, nerede ve ne kadar maruz kaldığı ile doğru orantılıdır. Demiral ve Yavuz'a (2016, s. 133) göre yabancı dil öğretimi farklı öğrenim ortamlarında bireylerin günlük hayatta karşılaşabileceği farklı tecrübeleri kazandıracak şekilde sınıf dışına taşınmalıdır. Yabancı dil öğrenme ortamlarının ders dışı uygulamalarla zenginleştirilmesi, yaygınlaştırılması ve bu ders dışı öğrenme süreçlerinin de değerlendirilerek iyileştirilmesi önemlidir. Hedef dili öğrenmeye çalışan öğrenciler ders dışı uygulamalar sayesinde temel dil becerilerini geliştirebileceğini fark ederek özgüven kazanacaktır. Saydam ve Çangal'a (2018, s. 343) göre ikinci bir dili (hedef dil) öğretmek ve öğrenmek bir süreç gerektirir ve bu sürecin en temel sorusu neyin, nasıl öğretileceği ve öğrenileceği sorusudur. Bu açıdan bakıldığında dil öğrenim ve öğretim süreci ders sürelerinin haricinde sınıf sınırlarının dışını da işaret eden ek uygulamalar ve görevleri gerektirmektedir. Maden'e (2012, s. 36) göre öğrenme sosyal yaşama uyarlanması gereken bir süreçtir ve bu süreç de okul duvarlarının sınırlarını aşmakla mümkündür. Öğretim sürecinde kazandırılması hedeflenen bilgi ve beceriler ancak sosyal yaşam alanında kullanıldıkça yer bulur ve bireyler bu becerileri kendine özgü davranışlarla yaşamına uyarlar.

Yabancı dil öğretiminde ders dışı uygulamaların öğretimdeki yeri ve önemi; sınıf içinde ders süresi, fiziki koşullar, öğrenci sayısı gibi etmenler öğretmenleri ders dışı projeler, görevler, ödevler, gözlem çalışmaları gibi sınıf dışı dil öğretim tekniklerini uygulamaya yöneltmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğreticinin rehberliğinde hedef dili öğrenmeye çalışan öğrenciyle geziler planlanabilir ve bu geziler esnasında karşılaşılan sorunlara hem anında müdahale edilebilir hem de gezi notlarıyla süreç yürütülebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere bu gezilerle ilgili sunum görevleri verilebilir, bir meslek sahibinin çalışma ortamı gözlemlenebilir, spor karşılaşmaları ve kültürel etkinliklere katılma görevleri verilerek ana dilleriyle karşılaştırmalar yapmaları sağlanabilir (Durmuş, 2013, s. 136). Dil öğrenen bireyin hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşaması farklı öğrenme ortamlarını da tecrübe etmesi anlamına gelir. Böylece öğrenci, deyim ve atasözü gibi kalıp ifadeleri de ders dışı uygulamalarla pratikte kullanabilir (Demiral ve Yavuz, 2016, s. 138). Ders kitapları sadece kalıplaşmış bir dil sunarken, sınıf dışı etkinlikler; öğrencilerin mevcut ve tanıdık ortamlarda ve bağlamlarda dile maruz kalmalarını arttırabilir (Guo, 2011, s. 252). Bu sınıf dışı görevler sayesinde hem hedef dilin kültürü tanıtılmış olur hem de öğrenme süreci eğlenceli hâle gelir.

Modern dil öğretim yöntemleri öğrencinin merkeze alınarak aktif hâle getirilmesini önermektedir. Teknolojik araçlar, internet, sosyal medya kullanımı birden fazla duyu organına hitap ederek kalıcı öğrenmeyi destekleyebilir bu sayede de öğreticilerin işi kolaylaşabilir (Çangal, 2021, s. 77). Ayrıca ders dışı öğrenme ortamlarında da nitelikli öğrenme fırsatları sunabilir. İkinci dil öğretiminde ders dışı uygulamalar olarak da kullanılan teknoloji destekli çalışmalar arasında blog kullanımı (Türker, 2018), film/fragman yapımı (Tang, vd., 2021), skype (görüntülü konuşma özelliği) (Boylu ve İltar, 2021), radyo programı, periscope'da yayın (Coşkun, 2016) ile ilgili araştırmalar da bulunmaktadır.

Bir dili öğrenmek sadece bilgi edinmek ve dil sistemini kullanmak anlamına gelmez aynı zamanda hedef dile karşı bir aidiyet duygusu geliştirmek anlamına da gelir. Müfredat dışı etkinlikler, öğrenciler ve öğreticiler arasında bir ekip çalışması duygusu oluşturarak iletişimi güçlendirir, kaygıyı azaltır ve arkadaşça ilişkiler kurarak öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlar (Hasan vd., 2022, s. 1841). Ders dışı uygulamalar öğretici ve öğrenen arasındaki bağı kuvvetlendirirken aynı zamanda dil öğrenmeye karşı ilgi ve motivasyonu arttırmada da bir fırsat sunabilir. Boylu ve İltar (2021) bireylerin başka bir ülkede yaşaması durumunda hedef dili öğrenmek zorunda kaldıklarını ve öğrenme motivasyonlarının yeni çevreye uymaya istekli olmakla ilgili olduğunu belirtir. Davies ve Pearse'e (2000) göre başlangıçta isteksiz öğrenenler için bile, uygun amaç ve hedefler çalışma iradesine yön verebilir, gerçek iletişimdeki herhangi bir başarı öğrenciyi derse motive edebilir. Konular, dil sınıfında zengin birer motivasyon kaynağıdır. Konular ve etkinlikler hakkında öğrencilere danışılabilir ve ilgilendikleri materyalleri sınıfa getirmeleri sağlanabilir. Dikkatle planlanmış faaliyetler öğrencilerin ilgi alanlarını ve

ihtiyaçlarını cezbediyorsa aynı zamanda da güçlü bir motive kaynağı sağlayabilir. Öğretici bunların ne olduğunu bulmaya çalışmalı ve dersleri buna göre planlamalıdır.

Bir dil öğrenirken motivasyon eksikliği bir engel olmakla birlikte bir başka önemli sorun da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin yaşadıkları akademik dil yoksunluğudur. Yalnızca günlük dile odaklanmak ve temel Türkçe bilgisi kazandırmak bireylerin akademik eğitim hayatında dil sorunlarına yol açmaktadır (Yılmaz & Konyar, 2017). Bundan dolayı planlanacak ders dışı etkinlikler, öğrencinin ilgi alanına hitap etmesinin yanında akademik dil becerisi de kazandırmalıdır. Karagöl ve Korkmaz'a (2021, s. 210) göre lisansüstü düzeyde bildirili konuşmaları takip etmek, dinledikleri/izlediklerinden hareketle sorular sormak, eğer mümkünse teknolojik araçları kullanarak bir bildiri sunmak, araştırma konusuyla ilgili gerekli alan yazımına ulaşmak akademik dil gelişimine katkı sağlayabilir. Öğreticilerin bu uygulama örneklerini ders esnasında göstermesi, öğrencilerin ders dışında da akademik dil gelişimini gerçekleştirmesine fırsat sunabilir.

Öğretmen merkezli geleneksel yöntemlerde öğrenciler genellikle ikinci plandadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretimin niteliğini arttırmak ve öğrencileri hedef dili öğrenmeye karşı isteklendirmek için onların mümkün olan tüm uyarıcılarını harekete geçirmek gerekmektedir (Arslan ve Adem, 2010, s. 65). Alan yazını göstermektedir ki bu uyanarlardan biri de öğrencilerin aktif olabileceği ders dışı uygulamalardır. Bu sayede öğrenciler, aktif öğrenme aracılığıyla derse katılım konusunda özgüven kazanabilecek ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesiyle hedef dili daha etkin öğrenebilecektir.

Eğitim öğretimde yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesinin öneminden hareketle yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinin ders dışı uygulama görevleriyle desteklenmesinin gerekli olduğu incelenen alan yazınıyla örtüşmektedir. Bu bağlamda yabancılarla Türkçe öğreten öğretmenlerin ders dışı uygulamalarla ilgili görüşlerinin araştırılmasının hem alanda öğreticilik yapan öğretmenlere katkı sağlayacağı hem de bu alanda çalışma yapacak araştırmacıların çalışmalarına yön verebileceği düşünülmektedir. Ayrıca alanda ders dışı uygulamalar bağlamında program geliştirmek isteyenlere, öğretici ve öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesini kolaylaştıracak ve kalıcı öğretim uygulamalarını görmelerine olanak sağlayacak niteliktedir.

İlgili alanyazın tarandığında ev ödevi temelinde konuyu çeşitli yönlerden ele alan çalışmalar mevcuttur. Yılmaz, Biçer ve Alan (2022), uzaktan eğitimde internet tabanlı uygulamaları kullanmanın süreçte olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkarmak için öğretici görüşlerine başvurmuşlardır. Turhan ve Baş (2017) ve Türker ve Genç (2018) de internet tabanlı ders dışı uygulamaların öğrenme sürecini etkisini ele alan çalışmalar yapmışlardır. Saydam ve Çangal (2018), ders dışı etkinliklere etkin katılımın öğrenci motivasyona etkisini çeşitli yönlerden incelemişlerdir. Şeylan ve Aydın (2023) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ev ödevleri hakkında öğretici görüşlerini ödev öncesi ve ödev sonrası yapılan uygulamalar olarak incelemiştir. Çelik (2019) ise konuşma becerisinin sınıf içi ve sınıf dışında geliştirilmesine yönelik yapılabilecek uygulamaları ele almıştır. Bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılan yön ders dışı yapılan bütün etkinlikleri ders dışı uygulamalar çatısında bütünleştirerek konuyu motivasyon, süreç değerlendirme, dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler, öğrenciye verilen görevlerin akademik gelişime etkisi ve öğreticilerin süreci nasıl yönettiklerine yönelik görüşlerin ele alınmasıdır.

Bu araştırma ile yabancılarla Türkçe öğreticilerinin yaptırdığı ders dışı uygulamaların süreç, dönüt ve değerlendirme bakımından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğreticiler, öğrencilerine ne gibi ders dışı uygulama görevleri vermektedir?
2. Öğreticilerin ders dışı uygulama görevlerini belirlerken dikkat ettikleri durumlar nelerdir?
3. Öğreticiler, öğrencilerin anlamadığı ya da yanlış yaptığı ders dışı uygulamalara yönelik öğrencilere ne şekilde dönüt vermektedir?
4. Öğretici görüşlerine göre ders dışı uygulamaların derse katılım ve motivasyon üzerinde ne gibi etkileri vardır?
5. Öğreticilerin belirlediği ders dışı uygulamalar hangi dil becerilerini geliştirmeye yöneliktir?

6. Öğretici görüşlerine göre ders dışı uygulamaların öğrencilerin akademik gelişimi üzerindeki etkileri nelerdir?
7. Ders dışı uygulama görevlerinde süreç ve dönüt bakımından varsa öğreticilerin yaşadığı olumsuzluklar nelerdir?
8. Öğreticiler ders dışı uygulamaların değerlendirmesini nasıl yapmaktadır?
9. Öğreticilerin ders dışı uygulamalar yapmak isteyen meslektaşlarına önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Çalışmanın yöntem bölümünde araştırmanın deseni, araştırma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkındaki bilgiler yer almaktadır.

### Araştırma Deseni

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin ders dışı uygulamalarla ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Akar (2019, s. 140) durum çalışmasının konu hakkında ilgili kişilere, karar vericilere ya da kurumlara, ayrıntılı bilgi vermede amaçlı olarak kullanılan bir desen olduğunu belirtir. Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin ders dışı uygulamalarla ilgili görüşleri belirlenerek konuyla ilgilenen kişilere ve kurumlara mevcut durum ortaya koymak istenmiştir. Creswell'e (2017, s.187) göre durum deseninde araştırmacı süreç, etkinlik ve olayları inceleyerek tartışmalıdır. Bu çalışmada da yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin belirlediği ders dışı uygulama görevleri süreç, dönüt ve değerlendirme bakımından araştırılmış ve tartışılmıştır.

### Araştırma Grubu

Araştırma grubu, Türkiye'nin 9 farklı ilinde Türkçe öğreten 30 ve KKTC'den 1 olmak üzere toplam 31 Türk öğreticiden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturmak için amaçlı örnekleme çeşidi olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2013, s. 91). Bu araştırma için örneklemin ölçütü, öğrencilerine ders dışı uygulama görevleri vermektir. Tablo 1'de çalışma grubuna ilişkin betimsel bilgiler yer almaktadır:

Tablo 1. Öğreticilere Yönelik Betimsel Bilgiler

Değişken	Kategori	f	%
Şehir	Yozgat	9	29,04
	Sakarya	9	29,04
	Ankara	4	12,8
	Karabük	3	9,68
	Antalya	1	3,24
	Bolu	1	3,24
	Hatay	1	3,24
	Osmaniye	1	3,24
	Nevşehir	1	3,24
	KKTC	1	3,24
	<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100</b>
Cinsiyet	Erkek	8	25,8
	Kadın	23	74,2
	<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100</b>
Yaş	22-30	15	48,4
	31-40	14	45,2
	40-50	1	3,2
	50 yaş üstü	1	3,2
	<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100</b>



Öğrenim durumu	Lisans	5	16,1
	Yüksek Lisans	19	61,3
	Doktora	7	22,6
	<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100</b>
Görev yılı	1-5 Yıl	15	48,4
	5-10 Yıl	12	38,7
	10-15 Yıl	2	6,5
	15 yıl ve üzeri	2	6,5
	<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin Yozgat ( $f=9$ ), Sakarya ( $f=9$ ), Ankara ( $f=4$ ), Antalya ( $f=1$ ), Bolu ( $f=1$ ), Hatay ( $f=1$ ), Karabük ( $f=3$ ), Nevşehir ( $f=1$ ) ve Osmaniye ( $f=1$ ) illerinde görev yaptıkları ayrıca KKTC'den ( $f=1$ ) de öğreticinin olduğu anlaşılmaktadır. Öğreticilerin 8'i erkek, 23'ü kadındır. 15'i 22-30 yaş, 14'ü 31-40 yaş aralığındadır ve kalan ikisi de 40 yaş üzerindedir. Öğreticilerin 5'i lisans, 19'u yüksek lisans, 7'si doktora mezunudur. 15'i 1-5 yıl arası çalışma deneyimine sahipken, 12'si 5-10 yıl arası, kalan 4'ü de 10 yıl ve üzeri çalışma deneyimine sahiptir.

### Veri Toplama Aracı

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin ders dışı uygulamalarla ilgili görüşlerini belirlemek için araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bunun için öncelikle alan yazını taraması yapılarak 10 soruluk bir havuz oluşturulmuş, görüşme soruları için yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan biri doçent diğeri doktor öğretim üyesi olmak üzere iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan geri bildirimler sonucunda tekrara düşülen bir soru formdan çıkarılarak 9 soru ile görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde görevli iki öğreticiyle soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek için pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin cevaplarından Google form aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin toplanması için Kırıkkale Üniversitesinin etik kuruluna başvurulmuştur. Çalışma Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 18 Ocak 2023 tarihinde onaylanmıştır.

### Veri analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, veriler sistematik bir şekilde kodlanır ve özetlenir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 240). Analiz öncesinde görüşmeler listelenmiş ve her bir katılımcıya gizliliklerini sağlamak ve etik araştırma ilkelerine uymak için K1, K2, K3... şeklinde isimler verilmiştir. Öğreticilerin her bir soruya verdikleri cevaplardan kodlar oluşturulmuştur ve doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir.

### Geçerlilik ve güvenilirlik

Formun kapsam geçerliğini sağlamak için öncelikle iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Türkçe eğitimi alanında çalışan uzmanlarla soruların içeriğine ve amaca hizmet etmesine göre değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmacılar verileri kodlayarak güvenilirlik açısından karşılaştırmıştır. Araştırmacıların belirlediği kodların uyumlu olduğu belirlenmiştir; bu açıdan da elde edilen sonuçlar güvenilir bulunmuştur. Araştırmalarda nitel verilerin içerik analizi için Miles & Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü [ $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$ ] kullanılmaktadır. Bu araştırmada da formül kullanılmış ve araştırmacılar arasındaki uyum %89.9 olarak belirlenmiştir. Formüle göre bu oran %70'in üzerinde olduğunda analiz güvenilir olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmada ulaşılan sonuç analizin güvenilir olduğunu göstermektedir.

### BULGULAR VE YORUMLAR

Öğreticilerle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular dokuz ana tema altında toplanmıştır. Her temanın altında kodlar verilmiştir.

## Öğreticilerin Öğrencilere Yönelik Ders Dışı Uygulamaları

Öğreticilere yöneltilen ilk soru “Yabancılara Türkçe öğretimi sırasında öğrencilerinize ne gibi ders dışı uygulama görevleri veriyorsunuz?” şeklindedir. Buna yönelik kodlar Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. *Yabancılara Türkçe öğretimi sırasında öğretmenlerin öğrencilerine verdiği ders dışı uygulama görevlerine ilişkin kodlar ve frekanslar*

Tema	Kodlar	f
Yabancılara Türkçe öğretiminde ders dışı uygulama görevleri	Video çekme/ses kaydı yapma	14
	Yazma/yazışma	9
	Film/dizi/haber/şarkı izletme/dinleme	9
	Sunum hazırlama	6
	Marketten alışveriş yapma	5
	Röportaj yapma	4
	Araştırma yapma	4
	Kitap okuma/çeviri yapma	4
	Mektup/e-posta arkadaşı edinme	3
	Sosyal kulüp etkinliklerine katılma	3
	Şiir/tekerleme okuma/ezberleme	2
	Kültürel gezilere katılma	2
	Türk arkadaşlarla iletişim kurma	2
	Emlakçıda ev kiralama	2
	Afiş hazırlama	2
	Belediyeye abonelik başvurusu yapma	1
	Soyağacı hazırlama	1
Göç idaresine dilekçe verme	1	

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin en çok ( $f=14$ ) öğrencilerine video çekme ve ses kaydı yapma gibi görevler verdiği görülmektedir. Daha sonra bu görevleri yazma/yazışma ( $f=9$ ), film/dizi/haber/şarkı izletme/dinleme ( $f=9$ ), sunum hazırlama ( $f=6$ ), marketten alışveriş yapma ( $f=5$ ), röportaj yapma ( $f=4$ ), araştırma yapma ( $f=4$ ), kitap okuma/çeviri yapma gibi görevler izlemektedir. Öğreticilerin bu görevleri ne şekilde uyguladığına dair ifadelerinden bazıları şöyledir:

**K9:** “Konuşma becerisine yönelik diyalog veya monolog tarzı video ödevleri” **K10:** “Market alışverişi, sokakta röportaj, tanışma veya diyalog videosu hazırlama, hava durumu değerlendirmesi sunma, mektup ya da e-posta yazma, kendi ülkeleriyle ilgili kültürel içerikli slaytlar hazırlayarak sınıfta sunma vs.” **K12:** “Yazma etkinlikleri veriyorum. Yazma etkinliklerinde genellikle iki olguyu ya da durumu karşılaştırmalarını istiyorum. Mektup nasıl yazılır gösterdikten sonra ailelerine mektup yazmalarını istiyorum. Video hazırlamalarını istiyorum. Bu videoların genellikle diyalog içermesine ve günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlar olmasına dikkat ediyorum. Alışveriş diyalogu, market diyalogu vs.” **K13:** “Ders materyali olarak kullanılan ders kitabında işlenen metinler paralelinde yazma ve konuşma video ödevi veriyorum.” **K24:** “Günlük yazmalarını istiyorum. Yeni öğrenilen kazanımlara ilişkili diyaloglar oluşturmaları ve bu diyalogları arkadaşlarıyla canlandırıp videolar çekmelerini istiyorum.”

Öğreticiler öğrencilerin sosyal hayata karışma, kültürel değerleri benimsetme ve günlük yaşam becerilerini yerine getirebilecek uygulamalara da yer vermektedir. Bunlar; mektup/e-posta arkadaşı edinme ( $f=3$ ), sosyal kulüp etkinliklerine katılma ( $f=3$ ), şiir/tekerleme okuma/ezberleme ( $f=2$ ), kültürel gezilere katılma ( $f=2$ ), Türk arkadaşlarla iletişim kurma ( $f=2$ ), emlakçıda ev kiralama ( $f=2$ ), afiş hazırlama ( $f=2$ ), belediyeye abonelik başvurusu yapma ( $f=1$ ), soyağacı hazırlama ( $f=1$ ), göç idaresine dilekçe verme ( $f=1$ ) şeklindedir. Bu görevlerin uygulama biçimleriyle ilgili öğretici ifadeleri şöyledir:

**K7:** “Şehrimizde bulunan bir ilkokul sınıfı ile kendi sınıfımı eşleştirdiğim bir mektuplaşma görevi vermiştim. B1 seviyesindeki öğrencilerim ilkokul çağındaki çocuklara mektup yazdılar. Ardından mektuplar sahiplerine iletili ve bir süre cevap mektupları öğrencilerime geldi.” **K15:** “Üniversitenin sosyal kulüplerine yönlendiriyorum. A2 düzeyinde üniversitemizdeki Türk öğrenciler ile partner olmalarını sağlayıp konuşma kulüpleri oluşturmaları ve hem Türkçeyi hem de Türk kültürünü öğrenmeleri konusunda yönlendirmede bulunuyorum.” **K21:** “Çarşıya gitmeleri ve sosyal hayata karışmalarını tavsiye ediyorum. Çeşitli uygulamalarla Türk arkadaşlar edinmelerini söylüyorum.” **K26:** “Türkçeyi kullanabilecekleri ortamlarda pratik yapmalarına yönelik uygulamalar. Örneğin; röportaj yapmak, şehrin tarihi, kültürel ve dinamik yerlerini gezip bilgi edinmek...” **K29:** “Şehirlerarası gezi turlarına katılmak, yaşadıkları şehrin tarihi ve turistik bölgelerini ziyaret ederek önemli olan kişilerin hayatlarına dair bilgiler edindirmek.”

Örnek ifadeler göstermektedir ki öğretmenler ders dışı uygulama görevlerini belirlerken dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dilbilgisi becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar gerçekleştirmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerine yaparak yaşayarak öğrenme imkânları sunacak görevler vermekte ve hedef dili kullananlarla iletişim kurmaya teşvik edecek uygulamalar önermektedir.

### Öğreticilerin Ders Dışı Uygulama Görevlerini Belirleme Süreçleri

Öğreticilere yöneltilen ikinci soru “Ders dışı uygulama görevlerini belirlerken nelere dikkat ediyorsunuz?” şeklindedir. Öğreticilerin ders dışı uygulama görevlerini belirleme süreçlerine ilişkin görüşleri şöyledir:

Tablo 3. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenlerin ders dışı uygulama görevlerini belirlerken dikkat ettikleri durumlara ilişkin kodlar ve frekanslar

Tema	Kodlar	f
	Dil düzeyi uygunluğu	17
	Hedeflenen kazanımla ilişkisi	11
	Görevi yerine getirme imkânları	7
	Eğlenerek öğretmesi	5
Ders dışı uygulama görevlerini belirlerken öğretmenlerin dikkat ettiği durumlar	Günlük yaşam becerisi kazandırması	4
	İlgi alanlarına hitap etmesi	4
	Motivasyon sağlaması	3
	Zaman almaması	3
	Özgün olması	2
	Türk kültürünü aktarması	2
	Uygulama sürecindeki katkıları	1

Tablo 3’e göre öğretmenlerin ders dışı uygulama görevlerini belirlerken en çok ( $f=17$ ) dil düzeyine uygun olup olmadığına dikkat ettikleri belirlenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin verilen görevlerin hedeflenen kazanımla ilişkili ( $f=11$ ) olmasına, öğrencilerin görevi yerine getirirken maddi/manevi imkânlarına ( $f=7$ ), görevlerin eğlenceli olmasına ( $f=5$ ), günlük yaşam becerisi kazandırmasına ( $f=4$ ), öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmesine ( $f=4$ ) dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Öğreticilerin görevleri belirlerken dikkat ettikleri durumları aktardığı ifade örnekleri şöyledir:

**K1:** “Gündelik yaşamda karşılaşılabilecekleri kelimeleri ve durumları içermesine dikkat ediyorum.” **K2:** “Bireysel ya da grup etkinliği mi, ne kadar sürede yapılabilir, öğrenci motivasyonu sağlama, kolaylık zorluk derecesi, daha önceki konuyla ilişkisi, çevresini de dâhil edebileceği etkinlikler, etkinlikte dikkat etmesini istediğimiz ölçütlerdir.” **K9:** “Anlatma becerileri olan yazma ve konuşma becerilerini özgün bir şekilde kullanabilmelerine ve de B ve C seviyelerde üst bilişsel becerilerini aktif kullanabilecekleri görevlerin olmasına dikkat ediyorum.” **K12:** “Derste işlediğim konularla paralel olmasına dikkat ediyorum. Öğrenci düzeylerine göre ödev veriyorum. Günlük hayatta ya da üniversitede işlerini kolaylaştıracak ödevler vermeye çalışıyorum. Araştırma yapabileceği ve internetten kolayca ulaşabileceği ödevler tercih ediyorum.” **K31:** “Görevlerin seviyeye

*uygun, ekonomik, kolay ulaşılabilir, eğlenceli, öğretici, ilgi çekici, günlük hayatın içinden, dil becerilerini ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirici nitelikte olması benim için önemlidir.”*

Öğreticiler ayrıca görevleri belirlerken öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını sağlamasına ( $f=3$ ), görevlerin çok fazla zaman alıcı olmamasına ( $f=3$ ), internette birer alıntı olmaması yani özgün olmasına ( $f=2$ ), Türk kültürünü aktarmasına ( $f=2$ ) ve uygulama sürecindeki katkılarında ( $f=1$ ) dikkat etmektedir. Belirtilen durumlara göre öğretici ifadeleri şöyledir:

**K15:** “Öğrencilerin Türkçe bilgilerinin artmasını ve Türk kültürünü tanımalarını sağlamayı amaçlıyorum.” **K18:** “Konunun belirlenmiş ve detaylandırılmış olmasına dikkat ediyorum. Daha çok var olan kelime bilgisi ile hazırlanmasını talep ediyorum. Translate istemediğimi özellikle söylüyorum.” **K24:** “Öncelikle kur seviyesine ve ne düzeyde Türkçe bildiklerine dikkat ediyorum. Görevlerin çok yorucu, zaman alıcı ve sıkıcı olmamasına özen gösteriyorum.”

Örnek ifadelere göre öğretmenler, uygulama görevlerini belirlerken dil düzeyinin ve hedefledikleri kazanımı edindirebilmenin yanında öğrencilerin içinde buldukları ortam ve maddi imkânlarla da dikkat etmektedir. Bu da öğretmenlerin bu süreçte öğrencileri ile sosyal duygusal bağ kurduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca görevler belirlenirken Türk kültürünün tanıtılmasına özen gösterilmesi de dikkat çekmektedir.

### Öğreticilerin Ders Dışı Uygulamalarda Öğrencilere Yönelik Dönütleri

Öğreticilere yöneltilen üçüncü soru “Öğrencilerin anlamadığı ya da yanlış yaptığı ders dışı uygulamalara yönelik öğrencilere nasıl dönütler veriyorsunuz?” şeklindedir. Buna yönelik bulgular şöyledir:

Tablo 4. Öğrencilerin anlamadığı ya da yanlış yaptığı ders dışı uygulamalara yönelik öğretmenler tarafından verilen dönütlere ilişkin kodlar ve frekanslar

Tema	Kodlar	f
	Doğrusunu açıklayarak	14
	Konuyu tekrar anlatarak	9
	Uygun zamanda dönüt vererek	6
Yabancılara Türkçe öğretiminde ders dışı uygulamalara öğretmenlerin verdiği dönütler	Doğru örneklerle pekiştirerek	6
	Yapıcı eleştiriler yaparak	5
	Yazılı olarak	4
	Anadili ve hedef dili karşılaştırarak	1
	Ölçek kullanarak	1

Tablo 4’e göre öğretmenler ders dışı uygulama görevlerinde öğrencilerine en çok doğrusunu açıklayarak ( $f=14$ ) dönüt vermektedir. Ayrıca öğrencilerin anlamadığı ya da yanlış anladığı konularda konuyu tekrar anlatarak ( $f=9$ ), uygun zamanda dönüt vererek ( $f=6$ ), doğru örneklerle konuyu pekiştirerek ( $f=6$ ) ve yapıcı eleştiriler yaparak ( $f=5$ ) dönüt vermektedir. Bu kodlara ilişkin öğretici görüşleri şöyledir:

**K4:** “Muhakkak tekrar. Eksikleri tamamlamadan başka görevlere geçmeme” **K7:** “Yanlışları anında düzeltmeye gayret ediyorum. Örneğin söz konusu mektupları bizzat öğrencilerimin yanında okuyup harf ya da kelime yanlışlarını ilan ettim.” **K10:** “Doğrusunun ne şekilde olduğunu göstererek tekrar hazırlamasını veya çalışma yapmasını istiyorum. Bunun için örnek olarak uygulama ne ise öncelikle kendim yapmaya çalışıyorum.” **K22:** “Dillerindeki aksan farklılıkları ve Türkçedeki ağız farklılıkları, konuşma dili arasındaki değişimlerle karşılaştırma yapıyoruz.” **K24:** “Anında yani üzerinden çok uzun zaman geçmeden dönüt veriyorum. Dönütler yapıcı oluyor, irdeleyici veya rencide edici olmuyor.” **K31:** “Hatalarından ziyade doğrularına odaklanırım. Doğru

*uygulamaları artırmaya çalışırım. Dönütleri en kısa sürede veririm. Rencide edici davranışlardan uzak dururum.”*

K15 isimli öğretici bazı uygulamaların öğrencilere tavsiye niteliğinde olduğunu yani katılımın zorunlu olmadığını belirterek öğrenciye verilen dönütlerin görevden göreve de farklılık gösterdiğini ifade etmektedir: **K15:** “Özellikle ev ödevlerinde ve kompozisyonlar konusunda mutlaka geri dönüt veriyorum. Ancak diğer kültürel ve sosyal etkinlikler, toplantılar ve kulüplere katılım konusunda bir zorunluluk bulunmamaktadır.”

Örnek ifadelerle göre öğretmenler, öğrencilere daha çok doğrusunu açıklayarak ve konuyu tekrar ederek dönüt vermektedir. Bu da öğretmenlerin dönüt verme konusunda geleneksel yöntemleri tercih ettiği görülmektedir. Bu iki yöntemde daha çok öğretici aktiftir ancak yanlış kendisine buldurmak gibi öğrencinin kendisinin aktif olacağı yöntemlerin kullanılmasının öğrenilenleri daha kalıcı hâle getirebileceği düşünülmektedir. Öğreticilerin geleneksel yöntemleri tercih etmesinin nedeni zamandan tasarruf etmek olabilir.

### Ders Dışı Uygulamaların Derse Katılım ve Motivasyon Üzerine Etkisi

Öğreticilere yöneltilen dördüncü soru “Ders dışı uygulamaların derse katılım ve motivasyon üzerinde ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?” şeklindedir. Öğreticilerin görüşlerine ilişkin bulgular şöyledir:

Tablo 5. Ders dışı uygulamaların derse katılım ve motivasyona etkilerine ilişkin kodlar ve frekanslar

Tema	Kodlar	f
Ders dışı uygulamaların derse katılım ve motivasyona etkileri	Öğrenme isteğini artırma	12
	Derse katılımıda özgüven sağlama	11
	Hedef dili özümsetme	4
	Kalıcı öğrenmeye katkı sağlama	4
	Öğrenilenleri pekiştirme	3
	Yaparak yaşayarak öğrenmeye katkı sağlama	3
	Başarma duygusu hissettirme	2
	Hayal gücünü zenginleştirme	1
	Grupla çalışma becerisi kazandırma	1

Tablo 5’e göre öğretmenler bu uygulamaların en çok öğrencilerin öğrenme isteğini artırmakta ( $f=12$ ) ve derse katılım konusunda öğrencilere özgüven sağlamakta ( $f=11$ ) etkili olduğunu ifade etmektedir. Öğreticiler, öğrencilerin bu uygulamalar sayesinde hedef dili özümlediğini ( $f=4$ ), uygulamaların kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını ( $f=4$ ), öğrenilenleri pekiştirdiğini ( $f=3$ ) ve yaparak yaşayarak öğrenmeye katkı sağladığını ( $f=3$ ) belirtmişlerdir. Bu kodlara ilişkin öğretici görüşlerinden bazı örnekler şöyledir:

**K8:** “Ders dışı uygulamaların gerek motivasyon gerekse öğrenilen bilgilerin kalıcı hâle gelmesi noktasında büyük bir öneminin olduğunu düşünüyorum. Ayrıca ders dışı uygulama ödevlerinin işlevsel dil bilgisi öğretimi noktasında büyük katkı sağladığını düşünüyorum. Özellikle öğrenciler yeni öğrendikleri dil bilgisi kurallarını bu ödevlerde uygulayarak dili işleviyle birlikte öğrenmektedirler. **K1:** “Öğrenilen bilgileri pekiştirdiğini ve öğrenme isteğini artırdığını düşünüyorum.” **K7:** “Son derece olumlu etkiler gözlemliyorum. Derslere daha heyecanlı ve motive bir şekilde geliyorlar. Genellikle tekrarlama isteği içerisinde oluyorlar.” **K10:** “Dört temel beceriyi geliştirmesi sebebiyle öğrenciye daha fazla özgüven aşıladığını ve yeni bir dile adapte olmasını kolaylaştırdığını düşünüyorum. Bu özgüven ve adaptasyon gerek okulda, ders esnasında gerek okul dışında öğrencinin çok faal olmasına yardımcı oluyor.” **K14:** “Öğrencilerin özgüvenlerini sağladığı için motivasyonlarının artıp derslerde de daha etkin katılım gösterdiklerini gözlemliyoruz.”

**K28:** “Olumlu yönde etkisi var. Çünkü öğrenci bir puan kaygısı taşıyor. İletişim kurabildiği için cesareti artıyor.”

Bazı öğretmenler ders dışı uygulamaların öğrencinin istekli olması ile de ilgili olduğunu düşünmekte ve zaman alıcı olmaması gerektiğinin önemine dikkat çekmektedirler. Buna ilişkin öğretici görüşleri şöyledir:

**K12:** “Öğrenci istekliyse ve verilen ödevleri yapıyorsa tam öğrenmenin gerçekleşeceğine inanıyorum fakat isteksiz öğrenciler için bu durum geçerli olmuyor.” **K19:** “Eğlenceli motivasyon ve katılımı artırıcı olduğunu ama fazla ve zaman alıcı olduğu zaman tam tersi olduğunu düşünüyorum.” **K15:** “Bazı ders dışı etkinlikler öğrenciler için zorunluluk gibi görünmektedir. Zorunlu katılımların olduğu etkinliklerde (toplantı, sempozyum gibi) sadece imza atıp gitmekte ancak etkinlik içeri hakkında hiçbir şey öğrenememektedirler. Çünkü TÖMER öğrenciler B2 ve C1 düzeylerinde bile akademik Türkçeyi anlamakta güçlük çekmektedirler.”

Öğreticiler, ders dışı uygulamaların öğrencilerde derse katılım ve motivasyon üzerinde olumlu etkilerinden bahsetmiştir, olumsuz anlamda hiçbir bulguya rastlanmamıştır.

### Ders Dışı Uygulama Görevlerinin Temel Dil Becerilerine Göre Dağılımı

Öğreticilere yöneltilen beşinci soru “Belirlediğiniz ders dışı uygulamalar yabancılarla Türkçe öğretiminde hangi dil becerilerini geliştirmeye yöneliktir?”

Tablo 6. Ders dışı uygulamaların dil becerilerine göre dağılımına ilişkin kodlar ve frekanslar

Tema	Kodlar	f
Ders dışı uygulamaların dil becerilerine göre dağılımı	Konuşma	25
	Yazma	21
	Dinleme	17
	Okuma	10

Tablo 6’ya incelendiğinde öğretmenler ders dışı uygulama görevlerini daha çok konuşma ( $f=25$ ), yazma ( $f=21$ ) ve dinleme ( $f=17$ ) becerisini geliştirmeye yönelik belirlemektedir. Bu uygulama görevlerinden en az olan ise okuma becerisine ( $f=10$ ) yöneliktir. Ayrıca öğretmenlerin ders dışı uygulamalarda birden fazla beceriye yer verdiği de tespit edilmiştir. Bunu ifade eden K29’un görüşü şöyledir:

**K29:** “Bu ders dışı uygulamaların temel amacı dört beceriyi de etkin bir şekilde kullanarak geliştirmesini sağlamak olsa da bazı beceriler daha çok ön plana çıkmaktadır. Bunlar özellikle konuşma ve dinleme becerileridir. Aynı zamanda dinleyip anlama becerisini de üst seviyeye taşımak gerekmektedir.”

### Ders Dışı Uygulamaların Öğrencilerin Akademik Gelişimi Üzerine Etkisi

Öğreticilere yöneltilen altıncı soru “Yabancılarla Türkçe öğretiminde ders dışı uygulamaların öğrencilerin akademik gelişimi üzerindeki etkilerini değerlendiriniz?” şeklindedir. Öğreticilerin görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo 7. Ders dışı uygulamaların öğrencilerin akademik gelişimi üzerine etkisine ilişkin kodlar ve frekanslar

Tema	Kodlar	f
Akademik gelişime katkı	Temel becerileri geliştirme (Anlama ve anlatma becerileri)	8
	Akademik gelişime olumlu etki	8
	Akademik derslere destek	5
	Başlayacağı fakülteye kolay alışma	4

Kendini daha iyi ifade etme	3
Araştırma yöntemlerini öğrenme	3
Günlük hayata etki	2

Öğreticilerin verdiği cevaplardan hareketle oluşturulan Tablo 7 incelediğinde ders dışı uygulamaların öğrencinin akademik gelişimi üzerinde olumlu etki sağladığı görüşünün hâkim ( $f=8$ ) olduğu görülmektedir:

**K5:** “Süreci olumlu etkileyerek öğrenmeyi kolaylaştırır.” **K13:** “Öğrenciler açısından zor da olsa onlar için verimli bir deneyim ve akademik gelişimleri üzerinde olumlu katkı getirdiğini düşünüyorum.” **K14:** “Akademik gelişimleri üzerinde kesinlikle olumlu bir etkisi vardır.” **K24:** “Ders dışı uygulamalar dil öğrenimi açısından dolayısıyla akademik gelişimi açısından oldukça etkilidir. Öğrenci kendi performansını bu sayede ortaya çıkarır.”

Ders dışı uygulamaların öğrencinin akademik gelişimine etkisi ile anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi arasında ilişki olduğunu ifade eden ( $f=8$ ) öğretmenlerin görüşleri ise şöyledir:

**K6:** “Özellikle konuşma ve dinleme ödevleri fakültelere başladıklarında faydalı oluyor.” **K9:** “Ders dışı uygulamalar sayesinde öğrencilerin anlatma becerileri gelişmekte olduğu için akademik eğitim süreçlerinde öğrencilere uygulanan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde başarıları pozitif yönde artış göstermektedir diye düşünüyorum.” **K10:** “Ders dışı uygulamalar sayesinde Türk diline ve kültürüne adapte olan öğrenci, ileriki süreçlerde bu adaptasyonu akademik hayatında da kullanacağı için bu uygulamalar, öğrencilerin akademik hayatında önemli bir rol oynamaktadır. Derslerde, sınavlarda, ödevlerini yaparken günlük hayatta vs. okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri açısından bu uygulamaların oldukça katkısını görecektir.” **K30:** “Son kura ulaşan öğrenci ders dışı etkinlik desteğiyle akademik anlamda derslerinde zorluk çekmeden okuma anlama konuşma sağlar.”

Öğreticiler bu uygulamaların öğrencilerin akademik derslerini desteklediğini ( $f=5$ ) ifade etmişlerdir. K26’dan alınan örnek ifade şöyledir:

**K26:** “Akademik çevre ve ders içerikleri ile tanışmada akademik dile ve ders içeriklerine yatkınlık sağlıyor.”

Ayrıca öğretmenler ders dışı uygulamalarla desteklenen programlarda öğrencinin C1 kuru sonunda başarılı olması durumunda okumak istediği fakülteye hazır hâle gelmesine ( $f=4$ ) katkı sağladığını belirtmişlerdir. Buna yönelik görüşlerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

**K10:** “Ders dışı uygulamalar sayesinde Türk diline ve kültürüne adapte olan öğrenci, ileriki süreçlerde bu adaptasyonu akademik hayatında da kullanacağı için bu uygulamalar, öğrencilerin akademik hayatında önemli bir rol oynamaktadır.” **K7:** “Bu uygulamalar özellikle öz güven problemi yaşayan öğrencilerin öz güvenlerinin yerine gelmesine, derse daha çok katılmalarına ve kur sonunda beklenenin üstünde bir başarı göstermelerine yol açıyor.” **K21:** “Bölümde daha kolay kaynaşma ve hocaları anlama üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu düşünüyorum.”

Öğreticilerin verdiği yanıtlardan hareketle, ders dışı uygulamaların; öğrencilerin akademik gelişiminde onlara bilişsel farkındalık kazandırmak ve sorumluluk bilincini arttırmak gibi olumlu etkileri olduğunu söylemek mümkündür.

### Öğreticilerin Uygulama Sürecinde ve Dönüt Aşamasında Yaşadığı Olumsuzluklar

Öğreticilere yöneltilen yedinci soru “Ders dışı uygulama görevlerinde süreç ve dönüt bakımından olumsuzluklar yaşıyor musunuz? Açıklayınız.” şeklindedir. Öğreticilerin cevaplarına ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 8. Ders dışı uygulama görevlerinde öğretmenlerin süreçte ve dönüt verirken yaşadığı olumsuzluklara ilişkin kodlar ve frekanslar

Tema	Kodlar	f
Öğreticilerin uygulama sürecinde ve dönüt aşamasında yaşadığı olumsuzluklar	Öğrenci isteksizliği/motivasyon düşüklüğü	11
	Bireysel farklılıklar/öğrenci çekingenliği	4
	Herhangi bir olumsuzluk yaşamayanlar	4
	Kültür farklılığı	3
	Bazı temel becerilerde dönüt vermenin zorluğu	3
	Öğrencide not kaygısı olmaması	2
	Ödev tesliminin geciktirilmesi	2
	İnternette hazır ödev getirilmesi	1
	Gerekli materyale erişim sorunu	1

Toplanan verilerden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunların başında öğrencilerin ders dışı görevlere yönelik isteksizliği ( $f=11$ ) gelmektedir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

**K18:** “Bazen isteksiz oluyorlar ya da nereden bilgiyi toplayacağını bilemiyorlar amaç zaten bunu desteklemek oluyor.” **K21:** “Bazı öğrencilerde isteksizlik, çekingenlik oluyor.” **K24:** “Örneğin öğrenci isteksiz olabiliyor. Görevini zamanında yapmayan öğrenciler olabiliyor.” **K28:** “İstekli olmayan, utangaç öğrenciler ders dışı etkinlik yapmıyorlar. İkna etmek gerekiyor.”

Öğreticilerin süreçte karşılaştıkları diğer olumsuzluk ise öğrencilerin not kaygısı olmadığı durumlarda katılımın düşük olmasıdır. Buna yönelik K5 kodlu öğretici “Not, puan vs. kaygısı olmazsa katılım düşüyor.” ifadelerini kullanmıştır. K8’in görüşü, bu görevlerin ders notu olarak puan getirisinin olması gerektiği noktasında K5’in görüşlerini desteklemektedir. K8 çalışmaları üniversitenin aldığı karar gereği ders dışı uygulamaların not olarak yansıtıldığını bu nedenle de çalışmaların daha etkili olduğunu ve görevlerin ciddiyetle yerine getirildiğini şöyle ifade etmektedir:

**K8:** “Üniversite olarak süreç odaklı bir değerlendirme sistemi benimsiyoruz. Öğrencilerimizin bir kurdaki başarı puanları şu şekilde hesaplanıyor; kur sınavından 50 puan, ara sınavdan 25, 2 adet ders dışı uygulama ödevinden 20 puan ve devamsızlıktan 5 puan olmak üzere toplamda 100 tam puan üzerinden değerlendiriliyor. Burada da görüleceği üzere her öğrenciye başarı puanına %20 etkisi olan 2 adet uygulama ödevi veriyoruz. Bu ödevler kur seviyesine göre farklılık göstermekle birlikte markette alışveriş videosu çekme, emlakçıda ev kiralama videosu çekme, poster hazırlama, belediyeye su abonelik başvurusu yapma, göç idaresine dilekçe verme, bir konuda seminer sunumu hazırlama, konferansta konuşmacı olma vb. şekilde senaryosu öğrenci tarafından hazırlanan ve bazen videoya kaydedilen bazen de yazılı olarak hazırlanan ödevlerdir. Böylece görevleri daha özenerek yapıyorlar. Bu da başarıyı artırıyor.”

Öğreticilerden bazıları ise görev yerine getirme ile kültür ( $f=3$ ) arasında bağlantı kurarak aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

**K10:** “Ödev teslimi konusunda bazen gecikmeler olabiliyor, bu da sanırım kültür farklılığından kaynaklanıyor.” **K16:** “Bireysel farklılıkları ve kültürleri çok etkin bu bağlamda, ancak yine de gecikmeli de olsa başka görevler ile tamamlama yoluna giderim.”

Genel olarak öğretmenler öğrencilere verdikleri ders dışı uygulama görevlerinde süreci yönetirken ve de dönüt verirken yaşadıkları olumsuzlukların başında öğrencinin göreve olan ilgisizliği ve isteksizliği gelmektedir. Bu durumda verilen görevin niceliksel ve niteliksel özelliklerinin öğrencinin bireysel farklılıklarına göre düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.



### Ders Dışı Uygulamaların Değerlendirilmesi

Öğreticilere yöneltilen sekizinci soru “Ders dışı uygulamaların değerlendirmesini nasıl yapıyorsunuz?” şeklindedir. Öğreticilerin cevaplarına ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 9. Ders dışı uygulamaların değerlendirilmesine ilişkin kodlar ve frekanslar

Tema	Kodlar	f
Ders dışı uygulamaların değerlendirilmesi	<b>Ne zaman</b>	
	Sınıf ortamında/ders başlamadan önce verilen dönütlerle	6
	Süreç değerlendirme	3
	<b>Hangi araçla</b>	
	Anlama ve anlatma becerilerine yönelik ölçütler aracılığıyla	6
	Öğretici gözlemlerine/ölçütlerine göre	5
	Ölçek kullanarak	3
	<b>Nasıl</b>	
	Öğrenci seviyesi ve bireysel farklılıkları dikkate alarak	3
	Akran değerlendirme	2
Sınav/başarı puanını etkileyen değerlendirme	2	
	<b>Değerlendirme yapmayan öğretici</b>	1

Tablo 9’a göre öğretmenler ders dışı uygulama görevlerinin değerlendirmesini ne zaman yaptığını, hangi araçla değerlendirmeyi gerçekleştirdiğini ve nasıl bir değerlendirme yaptığını ifade etmektedir. Öğreticiler değerlendirmeleri daha çok zaman bakımından sınıf ortamında/ders başlamadan önce verilen dönütlerle ( $f=6$ ) ve süreci değerlendirerek ( $f=3$ ) yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğreticilerin değerlendirmelerde tercih ettikleri araçlar; süreçte anlama ve anlatma becerilerine yönelik ölçütler ( $f=6$ ), kendi gözlemleri/ölçütleri ( $f=5$ ) ve ölçekler ( $f=3$ ) şeklindedir. Bu kodlara yönelik görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

**K1:** “Derste konu üzerinde konuşuyorum.” **K5:** “Derste konuya başlamadan önce değerlendirmeler yaparak.” **K20:** “Derste yazma ödevleri ya da konuşma etkinlikleri ile.” **K9:** “Vermiş olduğum görevlerin ait olduğu dil becerisine yönelik eğitimde ölçme ve değerlendirme kaynaklarından yararlanarak objektif bir şekilde değerlendirmeye çalışmaktayım.” **K11:** “Yazma ödevi ise dilbilgisi kurallarına uygunluğu, düzeyine göre kaç kelime kullanmış, kompozisyon kurallarına gibi bakıyorum. Konuşma ödevlerinde telaffuz düzgün cümle kurabilme, mimik ve jestlerine bakıyorum.” **K16:** “Gözlemlerimle ve kişisel ajandama tuttuğum notlarla.” **K7:** “Önceden belirlediğim kriterleri göz önünde bulunduruyorum. Örneğin mektupta 150 kelime sınırı gibi.” **K2:** “Sınavda yaptığımız gibi ölçeklerimiz var. Konuşma ve yazma ödevlerini sınavlarda belirlenen ölçeklere uygun değerlendiriyoruz.” **K10:** “Ödevle ilgili olarak belli başlı ölçekler kullanıyorum, ödevler genelde dört temel beceriye hitap ettiği için ilgili alandaki önceden hazırlanmış ölçeklerden yararlanıyorum.”

Öğreticilerin çoğunluğu ders dışı uygulamaların değerlendirmesini sınıf ortamında derse başlamadan önce dönüt vererek yaptıklarını belirtmişlerdir. Görevlere yönelik dönütler derse başlamadan önce verileceği gibi öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerinin azaldığı durumlarda özellikle ders bitişine yakın bir zaman diliminde de verilebilir.

Değerlendirme öncesinde öğretmenlerin görevlerle öğrenciye aktarmak istediği kazanımlara yönelik ölçütler belirlemesi sürecin belirli bir düzenle ilerlemesine katkı sağlayacaktır.

### Öğreticilerin Ders Dışı Uygulama Önerileri

Öğreticilere yöneltilen son soru “Yabancılar Türkçe öğretiminde ders dışı uygulamalar yapmak isteyen öğretmenlere önerileriniz nelerdir?” şeklindedir. Öğreticilerin cevaplarına ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 10. Öğreticilerin ders dışı uygulama önerilerine ilişkin kodlar ve frekanslar

Tema	Kodlar	f
Ders dışı uygulama önerileri	Etkinlik çeşitliliği	11
	Bireysel farklılıkları dikkate alma/öğrenciye görelilik	11
	Ders dışı uygulamaların yeri ve önemi	7
	Dönüt verilmesi	2

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin ders dışı uygulamalarla ilgili etkinlik çeşitliliğine (f=11) yönelik önerilerde bulunduğu görülmektedir:

**K2:** “Sistematiğe şekilde öğretim, kelime öğrenmesi için teşvik, cümle yazımında akıcılık kazanması için tekrarlar ve yazı yazmadaki kuralları tekrar tekrar uygulamaya, okumada akıcılık için ana fikir, yardımcı fikir çıkarımları yapmalarına yardımcı olmak vb”. **K5:** “Seviyeye uygun bol kitap okutmak ve günlük etkinlik yapmak(sosyal aktivite/piknik vs.)” **K6:** “Etkinlik defteri tutabilirler, iş günlüğü tutabilirler.” **K7:** “Öğrencileri hayali kişilerden ziyade gerçek kişilerle mektuplaştırmak muazzam bir deneyim olsa gerek.” **K12:** “Öğrencilerin kişisel düşüncelerini ifade etmeye yardımcı ödevler verilebilir. Cv, dilekçe vs. nasıl yazılması gerektiğini öğrettikten sonra ödev verilebilir. Üniversite hayatında ya da üniversite bittikten sonra işlerini kolaylaştıracağına inanıyorum. Türk şiirini tanıtmak için şiir çalışması yapılabilir. Tekerleme ezberletilebilir. Karşıt iki konu belirlenip evde çalışmaları söylenip sınıf ortamında küçük çapta münazara yapılabilir. Herhangi bir konuda poster hazırlanması istenebilir. Bir deyim ya da atasözünün hikâyesi araştırması istenebilir. Hikâyeden bir kesit verilip devamını öğrenci tamamlayabilir. Vlog çekmeleri istenebilir.”

Öğreticiler, uygulamalar planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve imkânlarına (f=11) dikkat etmeye yönelik önerilerde bulunmuştur:

**K4:** “Öğrencinin dil düzeyi öncelikli olmak kaydıyla öğrencinin kişisel özellikleri (çekingem, sosyal, asosyal vb.) ön planda olmalı ve imkânları.” **K18:** “Farklı, merak uyandıran gençlerin ilgisini çeken konuları belirlemek çok önemli ya da serbest bırakın onları ve ne kadar yaratıcı olduğunu görün.” **K26:** “Öğrenciye cesaretini yükseltici uygulamalar verilmesi, içeriklerin seviyeye uygun hazırlanması, uygulama sürecini iyi planlama ve takibi asla bırakmama.” **K31:** “Bu tür görevler öğrenciyi dile, kültüre alıştırtıyor. Ancak tek düze görevler de vermemek lazım. Bir söz var ya bal yiyen baldan usanır diye. Yani en etkili görev bile tekrara düşerse etkisini kaybeder. Bizler yenilikçi olmalıyız. Teknoloji okuryazarı olma yolunda ilerlemeliyiz. Yabancı literatürün bizden bir adım ileride olduğunu kabul etmek gerekir. Bu sebeple farklı dillerin öğretiminde kullanılan görevleri inceleyip dilimize uyarlayabiliriz. Hedef kitlemizi iyi tanımak da önemli. Mutlaka bir amacımız olmalı. Öğrencilerin seviyesine uygun, ilgi çekici görevler oluşturmalıyız.”

Öğreticiler aynı zamanda ders dışı uygulamaların yeri ve önemi (f=7) ile ilgili de önerilerde bulunmuştur:

**K3:** “Dersin ve müfredatın önüne geçmemeli ve abartılmamalı.” **K8:** “Şahsi kanaatim kesinlikle uygulanması gereken bir yöntem. Ayrıca bizim yaptığımız gibi başarı puanı üzerinde etkisi olursa gelecek ödevlere inanamayacaksınız. Öğrencilerin nasıl videolar çektiğini gördükçe bu uygulama öğreticiyi de motive edecektir.” **K15:** “Ders dışı etkinliklerin bir sistematiğinin olması gerektiğini düşünüyorum. Anadili becerisindeki gibi uygulanabilecek olan sosyal, kültürel, sanatsal, sportif etkinlikler ve toplantıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders geçme üzerinde etkisi ve yaptırımı şu an yoktur. Ancak ders içi eğitim öğretim çalışmalarını doğrudan etkileyen ev ödevi, proje gibi ders dışı uygulamalar mevcuttur.”

Araştırma kapsamında görüş alınan öğretmenlerden ders dışı uygulama yapmak isteyen diğer öğretmenlere önerilere bakıldığında çoğunlukla etkinlik örnekleri verilmiştir. Örnekler incelendiğinde ise genellikle geleneksel yöntemlere dayalı etkinliklerin olduğu görülmektedir.

Oysaki gelişen teknolojiyle birlikte öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçları da değişim gösterdiğinden yenilikçi bir yaklaşımla ders dışı etkinliklerin planlanması gerekmektedir. Öğreticilerin alanla ilgili teknolojik gelişmeleri sürekli takip ederek öğrenciye imkanlar dahilinde internet tabanlı etkinlikleri ödev olarak vermesi ve süreçte öğrencinin akademik, bilişsel, sosyal ve kültürel gelişimini özenle takip etmesi gerekmektedir.

### TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilere verdiği ders dışı uygulamaların süreç, dönüt ve değerlendirme bakımından görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, öğrencilerine video çekme/ses kaydı yapma, yazma/yazışma film/dizi/haber/şarkı izletme/dinleme, sunum hazırlama, marketten alışveriş yapma, röportaj yapma, araştırma yapma, şiir/tekerleme okuma/ezberleme, afiş hazırlama, soyağacı hazırlama, kitap okuma/çeviri yapma gibi ders dışı görevler vermektedir. Öğreticiler; mektup/e-posta arkadaşlığı edinme, sosyal kulüp etkinliklerine katılma, kültürel gezilere katılma, Türk arkadaşlarla iletişim kurma, emlakçıda ev kiralama, belediye abonelik başvurusu yapma, göç idaresine dilekçe verme gibi öğrencilerin sosyal hayata karışmasını sağlayan, hedef dilin kültürel değerleri benimsemesine zemin hazırlayan, onlara günlük yaşam becerileri kazandırabilecek, yaparak yaşayarak öğrenme imkânları sunacak, öğrencileri hedef dili kullananlarla iletişim kurmaya teşvik edecek uygulamalara yer vermektedir. Türker (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisini araştırdığı çalışmada öğretici görüşlerine başvurmuştur ve blogların da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için yeni bir ders dışı öğrenme biçimi olduğunu öğretici görüşleri doğrultusunda belirlemiştir. Gonzalez ve arkadaşları (2015) sınıf dışı dil öğrenme çalışmalarında öğrenci ve öğretmen görüşlerine başvurmuş ve en çok tavsiye edilen ders dışı etkinliklerin sözleriyle İngilizce müzik dinlemek, video izlemek ve ana dili İngilizce olan kişilerle konuşmak olarak belirlemiştir. Konuşma pratiği için öğretmenlerin en çok tavsiye ettiği şey evde video izlemek ve bunları sınıfta tartışmaktır.

Bu çalışmada öğretmenlerin belirlediği ders dışı uygulama görevlerinin ya öğrenci-öğrenci etkileşiminde ya da öğrenci özelinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oysa ders dışı uygulama görevlerinin öğretici-öğrenci etkileşimi olacak şekilde belirlenmesinin de dil öğrenme sürecini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Pérez ve Tenorio (2013, s. 175) öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimi ile gerçekleştirilen sınıf dışı deneyimlerin iletişimsel yeterliliğin özüne katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğreticilerin ders dışı uygulama görevleri incelendiğinde çeşitlilik olduğu görülmekle birlikte bu uygulamaların öğretmenlerin bireysel çabalarına dayandığı ve bir sistematığının olmadığı da görülmektedir. Yusof ve Abugohar (2017, s. 160) da ders dışı etkinliklerin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek için kullanılmasına yönelik öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip olduğunu belirlemiştir. Ancak uygulamaların gelişigüzel olduğu, öğretmen merkezli olduğu ve gelişmiş bir planlama olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle daha etkili dış denetimlerin planlanmasını önermektedir.

Demiral ve Yavuz'a (2016, s. 138) göre Türk eğitim sisteminde ders dışı etkinlikler kavramı net bir şekilde ortaya konmamasına karşılık gelişmiş ülkelerde bu gibi uygulamalar sistemli bir şekilde düzenlenmekte ve farklı adlarla alan yazınında yer almaktadır. Benzer çalışmalar "müfredat dışı etkinlikler" (Bagherzade Nimchahi, vd., 2019, s. 99; Hasan vd., 2022, s. 1839), "kendi kendine koçluk", "sınıf dışı çalışma", "sınıf dışı öğrenim" (Fukuda, vd. 2017) gibi kavramlarla alan yazınında yer almaktadır.

Öğreticiler ders dışı uygulama görevlerini belirlerken öğrencinin dil düzeyini dikkate almakta, verilen görevlerin hedeflenen kazanımla ilişkili olmasına ve görevlerin çok fazla zaman alıcı olmamasına dikkat etmektedir. Çangal'ın (2021) dil öğretiminde YouTube'un kullanımı ile ilgili öğretici görüşlerini araştırdığı çalışmada da öğretmenler, videoların düzeye uygun içeriklerden seçilmesi gerektiğini ve zaman alıcı olmamasına özen göstermek gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğreticilerin ders dışı uygulama görevlerini belirlerken dikkat ettiği bir başka konu öğrencilerin görevi yerine getirirken içinde bulunduğu maddi/manevi imkânlardır. Türker (2018, s. 164)

internet ve cihaz erişimi konusunda yaşanabilecek sorunların hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının ortak görüşleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin ders dışı uygulama görevlerini belirlerken öğrencilerin maddi imkânlarına ve internet erişim olanaklarına dikkat ettiği belirlenmiş; bu açıdan ulaşılan sonuçlarla Türker'in (2018, s. 164) çalışmasının sonuçları benzerlik göstermektedir.

Öğreticiler ders dışı uygulamaları belirlerken aynı zamanda görevlerin eğlenceli olmasına, günlük yaşam becerileri kazandırmasına, temel dil becerilerini geliştirmesine, öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmesine dikkat etmektedir. Amiryousefi (2016, s. 48) EFL sınıflarında İngilizce ödevlerin verimliliği konusunda yürüttüğü çalışmada görevlerin öğrencilerin dil öğrenmelerine yardımcı olmanın yanı sıra, okuma, yazma, kelime dağarcığı ve dilbilgisini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak kullanılmakta olan görevler ilgi çekici olmadığında İngilizce öğrenenlerin çoğunun genellikle ödevlerini ders başlamadan hemen önce aceleyle bitirdiğini tespit etmiştir. Bu nedenle görevlerin öğrenci ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre tasarlanması gerektiğini, çevrimiçi kaynaklar gibi modern fırsatlara başvurmak gerektiğini ifade etmektedir.

Öğreticiler görevleri belirlerken öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını sağlamasına, internetten bire bir alıntı olmaması yani özgün olmasına dikkat etmektedir. Öğreticiler ders dışı uygulama görevlerini belirlerken görevlerin Türk kültürünü aktarmasına ve uygulama sürecindeki katkılarında dikkat etmektedir. Bagherzade Nimchahi vd. (2019, s. 116) ders dışı etkinliklerin sosyo-kültürel gelişim üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmalarında kültürle ilgili müfredat dışı etkinliklerin dil yeterlilik düzeyini arttırmasının yanında kültürel, çok kültürlü ve kültürlerarası değerlerin derin farkındalığına sahip vatandaşlar yetiştirmeye de katkı sağladığını belirlemiştir.

Öğreticiler ders dışı uygulama görevlerinde öğrencilerine en çok doğrusunu açıklayarak dönüt vermektedir. Ayrıca öğrencilerin anlamadığı ya da yanlış anladığı durumlarda öğreticiler konuyu tekrar anlatarak, zaman geçmeden doğru örneklerle konuyu pekiştirerek ve yapıcı eleştiriler yaparak dönüt vermektedir. Öğreticiler bazı uygulamaların öğrencilere tavsiye niteliğinde olduğunu yani katılımın zorunlu olmadığını belirterek öğrenciye verilen dönütlerin görevden göreve de farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Doğrusunu açıklamak ve konuyu tekrar anlatmak öğreticinin aktif olduğu bir yöntemdir ancak öğrencinin yanlısını kendisine buldurmak yöntemlerin kullanılmasının öğrenilenleri daha kalıcı hâle getirebilir. Öğreticilerin geleneksel yöntemleri tercih etmesinin nedeni zamandan tasarruf etmek olabilir.

Öğreticiler, ders dışı uygulamaların öğrencilerde derse katılım ve motivasyon üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu düşünmektedir. Öğreticiler bu uygulamaların öğrencilerin öğrenme isteğini arttırdığını ve derse katılım konusunda öğrencilere özgüven kazandırdığını ifade etmektedir. Benzer bir sonuç da Türker'in (2018) blog üzerinden yapılan etkinliklerle ilgili öğrencilerin görüşlerine başvurduğu araştırmasında görülmektedir. Öğreticiler blog üzerinden yapılan etkinliklerin öğrenme sürecini keyifli bir deneyimine dönüştürdüğü ve okumaya yönelik özgüvenlerini arttırdığını buna bağlı olarak da motivasyonu arttırdığını ifade etmişlerdir. Alan yazınında yabancı dil öğretiminde sınıf dışı dil öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin motivasyonuna, özerkliğine ve öz-yeterliklerine önemli ölçüde katkıda bulunduğu sonuçlarına ulaşan araştırmalar mevcuttur (Honarзад & Rassaei, 2019; Daif-Allah & Alsamani, 2014; Yıldız, 2017).

Ders dışı uygulamaların derse katılım ve motivasyona etkisi ile ilgili öğretici görüşlerine göre bir diğer sonuç şöyledir: Öğreticiler, ders dışı uygulamalar sayesinde öğrencilerin hedef dili özümlediğini, uygulamaların kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını, öğrenilenleri pekiştirdiğini ve yaparak yaşayarak öğrenmeye katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğreticiler ders dışı uygulamaların öğrencinin istekli olması ile de ilgili olduğunu düşünmekte ve zaman alıcı olmaması gerektiğinin önemine dikkat çekmektedirler. Davies ve Pearse (2000) motivasyonun belirli yönlerinin öğreticinin etkisi ötesinde olduğunu belirtir. İsteksiz öğrenenlerin, hayatlarının bir döneminde gerçekten hedef dili öğrenmenin faydalı olabileceğini fark etmelerini sağlamanın, bir motivasyon kaynağı olabileceğini ifade etmektedir.

Öğreticiler ders dışı uygulama görevlerini daha çok sırasıyla konuşma, yazma ve dinleme becerisini geliştirmeye yönelik belirlemektedir. Bu uygulama görevlerinden en az olan ise okuma becerisine yöneliktir. İkinci dil edinmede ve iletişim açısından en temel becerilerin konuşma ve

dinleme becerisi olması öğrencileri bu becerilerde ders dışı uygulamalar yapmaya yöneltmiştir. Ayrıca öğrencilerin ders dışı uygulamalarda birden fazla beceriye yer verdiği de tespit edilmiştir. Alan yazınında ders dışı etkinliklerin daha çok konuşma ve dinleme becerisi ile yürütüldüğü ve olumlu sonuçların olduğu çalışmalar mevcuttur (Coşkun, 2016; Davies & Pearse, 2000; Alquraan & AbuSeileek, 2020; Arevalo, 2010; Pan, 2016; Ai-hua, 2010; Çelik, 2019; İşcan ve Karagöz, 2016; Özmen vd., 2017; Akhter vd., 2020).

Öğreticiler, ders dışı uygulamaların öğrencilerin akademik gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin ders dışı uygulamalar sayesinde C1 kuru sonunda Türkiye’de tercih edecekleri fakültelerde derslere kolay uyum sağlayacaklarını belirten öğretmenler mevcuttur. Karagöl ve Korkmaz (2021, s. 210), lisans ve lisansüstü düzeylerde alıcı ve üretici dil kullanımı bağlamında akademik Türkçeye duyulan ihtiyacın boyutlarının değiştiğini belirtmişlerdir. Örnek olarak lisans düzeyinde bir öğrencinin bölüm dersiyle ilgili bir metni okuma, metnin konu, ana fikir ve yardımcı fikirlerini bulma, öğreticinin söylediklerini etkin/not alarak dinleme, konuya ilişkin soru sorma, ödev sunumu yapma, ödev raporu yazma, gibi dil becerilerine yönelik yeterliklere sahip olması beklendiğini ifade ederek öğrencinin süreçte akademik gelişimini destekleyici uygulamalarla görevlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Anlama ve anlatma becerilerinin gelişimini destekleyecek ders dışı uygulamaların akademik gelişime fayda sağlayacağı görüşünde olan öğretmenler mevcuttur. İkinci dil öğretiminin akademik boyutu göz ardı edildiğinde öğrencilerin tercih edecekleri fakülterle uyum sorunu kaçınılmazdır. Yılmaz ve Konyar (2017, s. 231), çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kurumların çoğunlukla öğrencilerin günlük kullanabileceği dil öğretimini benimsediklerini belirtirken akademik dil olarak Türkçe öğretimine gereken önemin verilmediğini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik dil olarak Türkçe gereksinimleri üzerine yoğunlaşarak konuya dikkat çekmişlerdir. Zakhir (2019), araştırmasında öğrencilerin dil öğretimi çerçevesinde ders dışı etkinliklerin akademik becerileri geliştirmek için etkili bir araç olması yönünde olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ders dışı uygulama görevlerinin dil öğrenimini kolaylaştırdığı, öğrencileri öğrenmeye motive ettiği ve onları kalıcı öğrenmeye hazır hâle getirdiği çıkarımlarında bulunmuştur.

Öğreticiler öğrencilere verdikleri ders dışı uygulama görevlerinde süreci yönetirken ve de dönüt verirken yaşadıkları olumsuzlukların başında öğrencinin göreve olan ilgisizliği ve isteksizliğini sıralamaktadır. Pillana (2022, s. 47), çalışmasında öğrencinin derse olan ilgisini yüksek tutmak için doğru miktarda ders dışı uygulama görevi verilmesi gerektiğini önermektedir. Nitekim çok fazla verilen görevler öğrencinin derse olan motivasyonun düşmesine hedeften uzaklaşmasına sebep olabilmektedir.

Öğreticiler, öğrenciler arası bireysel farklılıkların ve kültür farklarının da zaman zaman süreci olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında göstermiştir. Dönüt bağlamında ise bazı temel becerilerde (yazma, konuşma) dönüt vermekte zorlandığını belirten öğretmenler vardır. Kara ve Işır (2021, s. 6), çalışmalarında dönüt vermenin önemine dikkat çekerek dönütün yazılı veya sözlü verilebilen bir iletişim ögesi olduğunu ve dil öğretiminin bir etkileşim süreci olduğu düşünüldüğünde bu ögenin eksik olduğu bir iletişim düşünülmemeyeceğini belirtmiştir. Dönüt verme sürecinde yaşanan sorunlara örnek vererek öğrenciye, en çok yapılan yanlıştan en az yapılan yanlışa doğru sıra izlenerek geri bildirimde bulunulması gerektiği ve özellikle A1 düzeyinde sık sık düzeltme yapılmasının yapılan sözlü ve yazılı yanlışların fazla olması nedeniyle öğrencinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyeceğini vurgulamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, zamana, ortama göre uygun dönüt vermesinin gerekliliğini vurgulamış ancak öğretmenlerin birçoğunun bu konularda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını araştırma sonuçlarıyla desteklemiştir.

Öğreticilerin çoğunluğu ders dışı uygulamaların değerlendirmesini sınıf ortamında derse başlamadan önce dönüt vererek yaptıklarını belirtmişlerdir. Alan yazını incelendiğinde değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Ünver (2019), çalışmasında bu sınıflamalardan yapılış amacına göre değerlendirmeyi; öğretimin giriş (tanıma/yerleştirme), süreç (düzey belirleme/değer biçme) ve çıkış (biçimlendirme/iyileştirme) üç

başlıkta ele alarak öğretmenlerin duruma uygun değerlendirme yaklaşımıyla hareket etmelerinin istenilen hedefe ulaşılmasında yardımcı olacağını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerden 3'ü ölçme değerlendirme ilkelerine uygun olarak ölçek kullandıklarını 5 öğretici ise değerlendirme yaparken kendilerinin belirlemiş oldukları ölçütlere göre bir yol izlediklerini ifade etmişlerdir. Kesici (2022), Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmelerine yönelik algılarını incelemiştir. Bu kapsamda öğretmenlere yöneltilen değerlendirme ve dönüt içerikli maddelere öğretmenlerin belirli ölçüt dâhilinde puanlama yapması ve cevap anahtarını kullanmasıyla geribildirim vermesine yüksek düzeyde olumlu yanıt alındığı ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında görüş alınan öğretmenlerden ders dışı uygulama yapmak isteyen diğer öğretmenlere önerilere bakıldığında çoğunlukla etkinlik örnekleri verilmiştir. Bunun yanı sıra ders dışı uygulama görevleri hazırlanırken öğrencilerin bireysel farklılıklarının, ekonomik ve sosyal durumunun göz önünde bulundurulması gerektiğine dikkat çeken öğretmenler mevcuttur. Ayrıca ders dışı uygulamaların yeri ve önemine değinerek bu uygulamaların puanlama ve program dışında tutulması gerektiği görüşünde olanlar da vardır. Bu görüşle ilgili olarak Babadoğan (1990), ders dışı uygulama görevlerinin önemini vurgulayarak programı destekleyen ve tamamlayan bir işlevi olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak öğretici görüşlerinden hareketle derslerin ders dışı etkinliklerle desteklenmesinin öğrenciyi birçok yönden olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Öğreticilerin belirledikleri görevler çeşitlilik göstermektedir ancak belli bir program dâhilinde olması süreci daha sistemli hâle getirebilir. Görevlerin öğrenci-öğrenci etkileşimine ya da öğrenci özelinde belirlendiği belirlenmiştir. Bunlara ek olarak öğrenci-öğretici etkileşimiyle gerçekleştirilecek görevlerin de belirlenmesi süreci verimli kılabilir. Ayrıca görevlerin öğrencilerin okuduğu bölümlerle ilişkilendirilmesi, öğrencinin akademik gelişimine daha çok katkı sağlayabilir.

Öneri olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı uygulama görevleri öğretim döneminde tercih edilen öğretim programı kapsamına alınarak kurlara uygun etkinlik örnekleriyle desteklenebilir ve bir etkinlik havuzu oluşturulabilir. Öğretici oluşturulacak bu programa uygun hareket etmek suretiyle kendi öğrenci düzeyine/şartlarına uygun olarak havuzdan seçeceği görevi öğrenciyle birlikte belirleyebilir. Bir program dâhilinde belirlenecek uygulamalarda Türk kültürünü yansıtan görevlere yer verilebilir. Ders dışı uygulamalarla ilgili öğrenci görüşleri de alınarak onların ilgi ve ihtiyaçları tespit edilebilir ve öğretici/öğrenci görüşleri karşılaştırılmalı olarak incelenebilir. Ders dışı uygulama görevleri öğretici rehberliğinde öğretici-öğrenci etkileşimi olacak şekilde planlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Ai-hua, C. (2010). Effects of listening strategy training for EFL adult listeners. *Journal of Asia TEFL*, 7(1), 135-169.
- Akar, H. (2019). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 139-177). Anı Yayıncılık.
- Akhter, S., Haidov, R., Rana, A. M. & Qureshi, A. H. (2020). Exploring the significance of speaking skill for EFL learners. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(9), 6019-6030. <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/5149>
- Alquraan, A. B. N. & AbuSeileek, A. F. (2020). *The effect of using extracurricular activities on the 9th grade EFL students' speaking skill in Jordan* [Doctoral dissertation]. Al-al-Bayt University.
- Amiryousefi, M. (2016). Homework: Voices from EFL teachers and learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(2), 35-54. <http://www.urmia.ac.ir/ijltr>
- Arevalo, E. A. R. (2010). The use of songs as a tool to work on listening and culture in EFL classes. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (15), 121-138.

- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147(1), 63-86. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=550269>
- Babadoğan, C. (1990). Ev ödevlerinin eğitim programı içindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 23(2), 745-767. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000783](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000783)
- Bagherzade Nimchahi, A., Jamshedov, P. & Salimi Khorshidi, A. (2019). The effect of extra-curricular activities on socio-cultural competence of EFL students. *Critical Literary Studies*, 1(2), 99-121. [https://cls.uok.ac.ir/article\\_61119.html](https://cls.uok.ac.ir/article_61119.html)
- Boylu, E. ve İltar, L. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. bs.). Pegem Akademi.
- Coşkun, A. (2016). Benefits of out-of-class speaking activities for EFL students. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1448-1464. <https://www.tekedergisi.com/DergiTamDetay.aspx?ID=654&Detay=Ozet>
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap Yayınları.
- Çangal, Ö. (2021). Dil öğretiminde Youtube'un kullanımı: Yabancılara Türkçe öğretenlerin deneyimleri ve bakış açıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 63-80. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1009040>
- Çelik, F. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisini. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 32-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/utsobilder/issue/51251/633429>
- Daif-Allah, A. S. & Alsamani A. S. (2014). Motivators for demotivators affecting English language acquisition of saudi preparatory year program students. *English Language Teaching*, 7(1). 128-138. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n1p128>
- Davies, P. & Pearse, E. (2000). *Success in Eenglish teaching: A complete introduction to teaching English at secondary school level and above*. Oxford University Press.
- Demiral, H. ve Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 129-146. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/29466/315930>
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Grafiker Yayınları.
- Fukuda, S. T., Sakata, H. & Pope, C. J. (2017). Developing self-coaching skills in university EFL classrooms to encourage out-of-class study time. *Innovation in language learning and teaching*, 13(2), 118-132. <https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1378659>
- Gonzalez, P. F., Ochoa, C. A., Cabrera, P. A., Castillo, L. M., Quinonez, A. L., Solano, L. M., Espinosa, F. O., Ulehlova, E. & Arias, M. O. (2015). EFL teaching in the Amazon region of ecuador: A focus on activities and resources for teaching listening and speaking skills. *English language teaching*, 8(8), 94-103. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n8p94>
- Guo, S. C. (2011). Impact of an out-of-class activity on students' English awareness, vocabulary, and autonomy. *Language education in Asia*, 2(2), 246-256.
- Hasan, A. H., Dehham, S. H. & Hasan, A. A. N. (2022). Investigating EFL teachers' perspectives towards using extracurricular activities in developing secondary school students' performance in learning English language. *International Journal of Health Sciences*, 6(5), 1839-1850. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6n5.9906>

- Honarzad, R. & Rassaei, E. (2019). The role of EFL learners' autonomy, motivation and self-efficacy in using technology-based out-of-class language learning activities. *JALT Call Journal*, 15(3), 23-42. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1240916>
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1265-1278. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11290>
- Kara, M. ve Işır, E. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminin temel sorunları ve bunlara çözüm önerileri. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 6(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uluturkad/issue/83096/1431246>
- Karagöl, E. ve Korkmaz, C. B. (2021). Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 208-230. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032431>
- Kesici, S. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme: Öğretmen algıları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Filoloji BENGÜ*, 2(2), 45-69. <https://doi.org/10.29228/filolojibengu.21>
- Maden, S. (2012). Temel dil becerilerinin eğitimi açısından ders dışı (informal) etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci tercihleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 36-55. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36171/406673>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, Sage.
- Özmen, C., Güven, E. ve Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: Sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *Turkish Studies*, 12(28), 593-634. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12437>
- Pan, Y. E. (2016). Analysis of listening anxiety in EFL class. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 4(6), 12-16. <http://dx.doi.org/10.20431/2347-3134.0406002>
- Pérez, B. C. & Tenorio, L. M. S. (2013). The effect of using out-of-class contexts on EFL learners: An action research. *Calidoscópico*, 11(2), 167-177. <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2013.112.06>
- Pllana, D. (2022). Suitable homework boosts highschool learning effects. *World Journal of Education*, 12(5), 40-48. doi:10.5430/wje.v12n5p40
- Saydam, M. ve Çangal, Ö. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde etkin katılımlı ders dışı etkinliklerin öğrenci motivasyonuna etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(2), 342-356. <http://dx.doi.org/10.30831/akueg.384971>
- Şeylan, A. ve Aydın, E. (2023). Yabancılar türkçe öğretiminde öğreticilerin ev ödevleri hakkındaki görüşleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Özel Sayı 1*, 820-839.
- Tang, N. T., Nguyen, T. N. T., Ho, T. P. & Nguyen, H. (2021). Students' perceptions of the effectiveness of film making/trailers: A literature-related extracurricular activity. *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*, 4(6), 17-26. <http://dx.doi.org/10.51386/25815946/ijms-v4i6p103>
- Turhan, O. ve Baş, B. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Türker, M. S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi*. [Doktora tezi], Hacettepe Üniversitesi.
- Ünver, B. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamaları*. [Yüksek lisans tezi], Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.



- Yılmaz, F. & Konyar, M. (2017). Turkish academic language needs analysis in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Language Academy*, 5(17), 223-233.
- Yılmaz, N., Biçer, N., ve Alan, Y. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarına yönelik öğretici görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 26-44.
- Yildiz, Y. (2017). Extracurricular activities in the steps of aim-based education. *International Journal of Social Sciences Educational Studies*, 4(2), 129-135. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v4i2sip129>
- Yusof, N. & Abugohar, M. A. (2017). Teachers' attitudes towards the use of extracurricular activities in enhancing students' speaking skills. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 6(3), 153-163. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPEd/v6-i3/3168>
- Zakhir, M. (2019). Extracurricular activities in tefl classes: A self - Centered approach. *Sisyphus Journal of Education*, 7(2), 119-137. <https://doi.org/10.25749/sis.17590>

### Extended Abstract

Language learning is not confined to classroom activities; the consolidation and retention of learned material significantly depend on the learner's efforts outside the classroom and the time devoted to practicing the target language. Success in acquiring a second language is closely tied to when, where, and how often an individual is exposed to the language. Extracurricular practices in foreign language teaching play a crucial role in this process, as factors such as limited lesson durations, classroom physical conditions, and the number of students often compel instructors to adopt out-of-class teaching techniques. These include projects, tasks, homework, and observational activities. For instance, guided excursions, during which instructors can provide immediate intervention for challenges encountered and incorporate trip notes, offer invaluable language practice opportunities. Additionally, activities such as delivering presentations about these trips, observing professional environments, attending sports events, and participating in cultural activities foster a comparison between the students' native language and the target language. Living in a target-language-speaking environment creates diverse learning settings where learners can engage in the practical use of formulaic expressions like idioms and proverbs. Rather than simply presenting these expressions in textbooks, extracurricular activities enable students to encounter and use them in authentic, familiar contexts. Such activities not only expose students to the target language's culture but also make the learning process enjoyable and engaging. This research investigates the extracurricular practices assigned by instructors teaching Turkish to foreigners, focusing on the processes, feedback, and evaluation. The study explores various aspects of these practices, including the types of tasks assigned by instructors, the considerations they prioritize when determining these tasks, and the methods they use to provide feedback on students' errors or misunderstandings. Additionally, it examines the effects of extracurricular activities on students' class participation and motivation, the language skills developed through these tasks, and their contributions to students' academic development. It also identifies the challenges instructors face in implementing and evaluating these activities and gathers their recommendations for effective practices. The study employs a qualitative case study design, which provides in-depth insights into the current state of extracurricular practices in teaching Turkish to foreigners. This design allows the researcher to document and analyze instructors' practices systematically, uncovering detailed patterns and experiences. The research group consisted of 31 instructors teaching Turkish as a foreign language across 10 provinces in Turkey. Data were collected through semi-structured interviews, with questions developed from a literature review. The initial pool of 10 questions was refined based on feedback from two experts—an associate professor and a doctoral faculty member specializing in teaching Turkish as a foreign language. After eliminating a redundant question, the final interview form included nine questions. A pilot study with two instructors ensured the clarity and comprehensibility of the interview questions. The final data were analyzed through content analysis, with themes and codes developed using MAXQDA 24 software. Expert feedback informed iterative refinements of the analysis. The study is significant for its potential to inform instructors about the extracurricular practices employed by their peers, offering insights into effective strategies and innovative approaches. Furthermore, it provides a foundation for researchers to identify instructor and student needs regarding extracurricular applications and highlights sustainable teaching practices. The findings reveal significant diversity in the extracurricular tasks assigned by instructors. These tasks are largely shaped by the individual efforts of instructors rather than being guided by a standardized program. While instructors often

tailor tasks to students' language proficiency levels, they also ensure that the tasks align with targeted learning outcomes and are not overly time-consuming. Examples of such tasks include attending cultural events, delivering presentations, and engaging in practical activities that promote interaction and language use in authentic contexts. Instructors provide feedback on these tasks by explaining correct responses and clarifying misunderstandings. However, the study highlights the lack of a structured framework for managing and evaluating extracurricular activities. Instructors report that these activities positively influence students' class participation, motivation, and academic development. Language skills such as speaking, listening, and cultural understanding are particularly enhanced through these practices. Nevertheless, instructors also face challenges, including students' lack of interest or reluctance to participate, which hinder the effectiveness of extracurricular activities. The study underscores the need for a systematic approach to extracurricular practices. Developing a classification system for tasks and incorporating them into a standardized program could make the process more efficient and consistent. For instance, tasks could be categorized based on student-student or student-teacher interactions, with additional emphasis on tasks tailored to students' academic fields. Aligning tasks with students' departmental studies could further enhance their relevance and impact on academic development. The integration of extracurricular tasks into the existing curriculum is recommended. An activity pool, comprising tasks appropriate for various language proficiency levels, could be developed to support instructors. By collaborating with students, instructors could select tasks from this pool that best suit individual needs and conditions. Activities reflecting Turkish culture, such as exploring local traditions or engaging with culturally significant texts, could be emphasized to enrich the learning experience. Collecting and analyzing students' feedback on extracurricular practices would also provide valuable insights for refining these activities. Comparative studies examining the perspectives of both instructors and students could further enhance the design and implementation of effective extracurricular practices. In conclusion, this study highlights the pivotal role of extracurricular practices in teaching Turkish as a foreign language. While these practices significantly benefit students' language skills, motivation, and cultural understanding, their effectiveness is often limited by a lack of systematic planning and evaluation. By incorporating structured extracurricular activities into the curriculum and fostering collaboration between instructors and students, the language learning process can be made more engaging, efficient, and impactful. Future research could explore the integration of extracurricular practices in different language-learning contexts and examine their long-term effects on students' linguistic and cultural competencies.

## İngilizce Ders Kitaplarında Kültürlerarası Farkındalık Üzerine Bir İnceleme

### An Analysis of Intercultural Awareness in English Coursebooks

Canan TOK\*

Zekiye Müge TAVİL\*\*

#### Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 18.04.2024

Kabul Tarihi: 12.05.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1469983

#### Anahtar Sözcükler:

*Kültürlerarası farkındalık*

*Materyal*

*Yabancı dil eğitimi*

*Kültürlerarası iletişim*

*yeterliliği*

#### ÖZET

Bu çalışma, yükseköğretim düzeyindeki İngilizce ders kitaplarında kültürlerarası farkındalığın temsilini araştırmakta ve yerel, hedef ve uluslararası kültürler arasındaki dengeyi incelemektedir. Nitel bir yöntem kullanarak, üç ders kitabını incelemekte ve Gazi Üniversitesi'ndeki eğitmen ve öğrencilerin algılarını birleştirmektedir. Kültürel çeşitliliğin kapsamı ve öğrenciler arasında kültürlerarası iletişimsel yeterliliğin geliştirilmesi arasındaki ilişki, içerik analizi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen verilerle incelenmiştir. Bulgular, hedef kültürler belirgin bir vurgu yapıldığını göstermekte ve farklı kültürel anlatıların dahil edilmesinde bir eksiklik olduğunu vurgulamaktadır. Böyle bir dengesizlik, ders kitaplarının çok yönlü bir kültürlerarası anlayışı beslemedeki etkinliğinde potansiyel sınırlamalara işaret etmektedir. Çalışma, İngilizce dil eğitiminde kültürlerin daha kapsayıcı bir şekilde temsil edilmesini savunmakta ve kapsamlı bir kültürlerarası farkındalık geliştirmede ders kitaplarının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrencileri küresel iletişime daha iyi hazırlamak amacıyla İngilizce öğretiminde kültürlerarası boyutu geliştirmek için müfredat geliştiricilere ve eğitimcilere tavsiyelerde bulunmaktadır.

#### Article Information

Submission: 18.04.2024

Acceptance: 12.05.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1469983

#### Key Words:

*Intercultural awareness,*

*Material,*

*Foreign language*

*education,*

*Intercultural*

*Communicative Competence*

#### ABSTRACT

This study delves into the representation of intercultural awareness in English coursebooks at the tertiary level, examining the balance between local, target, and international cultures. Utilizing a qualitative methodology, it scrutinizes three coursebooks, and incorporates perceptions from instructors and students at Gazi University. Content analysis and semi-structured interviews were the primary tools for data collection, emphasizing the degree of cultural diversity and its alignment with promoting intercultural communicative competence among learners. The findings reveal a strong emphasis on target cultures, underscoring a lack of representation of diverse cultural narratives. Such an imbalance suggests potential limitations in the coursebooks' efficacy in nurturing a well-rounded intercultural understanding. The study advocates for a more inclusive representation of cultures in English language education, stressing the importance of coursebooks in cultivating comprehensive intercultural awareness. Additionally, recommendations are provided to curriculum developers and educators to enhance the intercultural dimension within English language teaching, aiming to better prepare students for global communication.

#### Atf İçin

Tok, C. & Tavil, Z. M. (2024). İngilizce Ders Kitaplarında Kültürlerarası Farkındalık Üzerine Bir İnceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 798-821. doi: 10.20296/tsadergisi.1469983

\* Canan TOK, Milli Savunma Üniversitesi, İstanbul, canantok2012@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1494-5067>

\*\* Doç. Dr. Zekiye Müge TAVİL, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi, Ankara, mtavil@gazi.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0268-5595>

## INTRODUCTION

Since culture and language are strongly bonded, issues in language teaching and the learning process regarding intercultural exchanges have also drawn much attention in education. In that regard, concepts such as Intercultural Communicative Competence (ICC) and Intercultural Awareness (ICA) have recently become a part of the curriculum as an attempt to aid learners in gaining the necessary skills for intercultural exchanges, which is crucial for optimal level of communication in not only daily but also educational use of the language (Aksoy, 2016). As a result, ICC, which is described as the core capacity to interact with people who have various social identities and to understand their individuality as well as various identities of their own (Byram et al., 2002), has become a primary goal to be achieved in language teaching. Therefore, the first step of accomplishing ICC, which is becoming interculturally aware and sensitive, has turned into a must. ICA is defined as being aware of one's own cultural conventions as well as others, acknowledging, respecting, and accepting the differences among cultures, and acting concerning these components appropriately during intercultural interaction. (Dai & Chen, 2014). Knowledge of different cultures, a willingness to accept and value cultural differences, being intrigued by other cultures and being curious about them, and, most crucially, the capacity to put all of these into practice in actual cross-cultural interactions are all components of intercultural awareness. (Byram, 1997; Chen & Starosta, 1998) It is also described as having the capacity to "create a positive emotion toward knowing and appreciating cultural differences that encourage acceptable and effective behavior in intercultural communication." (Chen & Starosta, 1997) This definition emphasizes the nature of ICA and its value in ensuring an intercultural dimension.

As Bhavuk and Brislin (1992) suggested, people must be interested in different cultures, sensitive enough to recognize cultural differences, and willing to change their conduct as a sign of respect for those from other cultures if they want to be successful in that particular cultural environment. Given that English is used across a wide variety of settings and among numerous cultures, merely having knowledge of the language is insufficient for achieving meaningful interaction. That is why Intercultural Awareness and sensitivity are expected of learners to build a base for maintaining successful and efficient intercultural communication. Roughly, only 527 million of the 1.75 billion people who speak English as their native tongue are native English speakers, making English the most widely spoken language in the world. (Ugwuanyi, 2020). This statistic shows that English has become a means of communication worldwide. As a result, communication has gained an intercultural dimension. Because of that, the nature of English language teaching calls upon some revisions and changes. When analyzed, there are various issues regarding the execution of language learning and teaching processes, one of which is the course books. The course books are the primary resources used in schools' English language instruction. That is why the role of course books is underlined, and the extent of their use in spreading culture is examined. The textbooks should also cover international culture in addition to the source and target culture (Cortazzi & Jin, 1999).

Many coursebooks place a heavy emphasis on the target culture while ignoring the universal aspect of the language, leading students to believe that only native speakers speak English. However, some coursebooks primarily emphasize national aspects while ignoring the existence of other cultures, which makes students feel alienated from English because they use their home tongue to converse about those circumstances, rendering learning the language worthless for them (Akandere, 2021). There are several studies regarding the issue of cultural elements in course books. However, the issue of intercultural awareness reflected in coursebooks, together with the views of instructors and students, has yet to be explored sufficiently. This study aims to shed light on current practices of cultural representation in English coursebooks and advocate for a more balanced and inclusive approach to incorporating cultural content in language education. It is through such scholarly inquiries that language education can transcend mere linguistic instruction, equipping learners with the competence to navigate the multifaceted cultural landscapes of our global society. This article investigates the reflection of intercultural awareness in course books used at a tertiary-level state university. It also explores the perspectives of teachers and instructors on this matter. By examining how intercultural awareness and intercultural communicative competence (ICA and ICC,

respectively) are incorporated into coursebooks and utilized by educators, this research aims to evaluate the role of coursebooks in fostering intercultural awareness. Furthermore, it seeks to contribute its findings to the existing literature.

### Literature Review

In the literature, culture has been interpreted through various perspectives, often using the same concepts. Hofstede (1991) briefly defines culture as the set of rules governing how members of a community should behave and act. He also clarifies the cause of people's divergent cultural perceptions by stating that, subconsciously, people from different cultures are inclined to view the world through different cultural lenses and to believe that their lenses of culture are the only ones that exist. While Kachru (2008) defines culture as shared knowledge, Kramsch (1998) describes it in three ways: "(1) membership in a discourse community that shares a common social space and history, and a common system of standards for perceiving, believing, evaluating, and acting; (2) the discourse community itself and (3) the system of standards itself" (p.127). Liddicoat et al. (2003) also bring the connection to the language into the equation by drawing a correlation between language and culture and claiming that they are interwoven concepts. (see Figure 1)

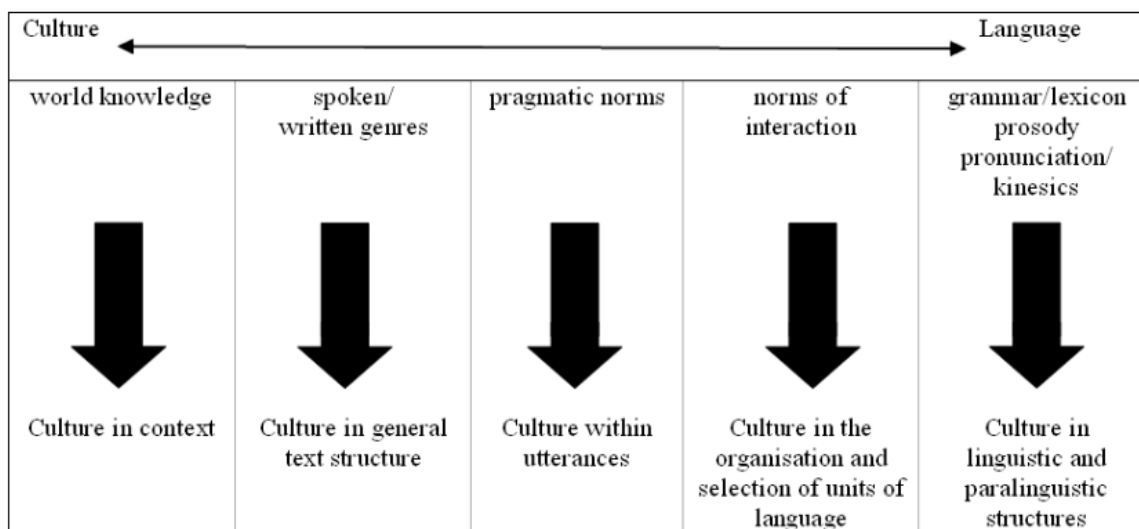


Figure 1. Stages of Articulation between Culture and Language (Liddicoat et al., 2003, p.9)

In the definitions presented above, it can be acknowledged that culture refers to what members of a particular society have in common in terms of how they behave and respond to events around them. Not surprisingly, culture has a particular and strong influence on the language as well. Culture and language are two concepts that have strong bonds and are interrelated. Consequently, the bond between language and culture has been a topic of debate for quite a long time (Wierzbicka, 1992). According to Baker (2009), culture and language are inseparable concepts. According to Bennett et al. (2003), without understanding culture, a person learning a language runs a risk. However, the link between culture and language needs to be approached carefully because to communicate across many different cultures, it is crucial to create an understanding of culture and the relationships among cultures, languages, and communication. (Bennet, 2009). Therefore, developing cultural awareness in language courses that celebrate universality and similarities rather than differences might reduce prejudices and other social problems caused by the concept of "culture" that frequently extols distinctions and uniqueness (Lawes, 2006). Similarly, Nault (2006) states that culture is already included in language acquisition, either explicitly or implicitly; therefore, the question is not whether to teach it or not, but rather how. To answer this question, literature offers some views based on similar concepts. For example, according to Liddicoat and Scarino (2013), there are two approaches to cultural education. The first version sees culture as an outside force to be studied separately from the student. In other words, learning culture does not ask learners to change their current practices, values, attitudes, beliefs, and their existing cultural identity. They are, however, expected to

internalize and acquire knowledge about a particular culture. This is believed to be a very common concept that is acknowledged and utilized in most teaching materials (Beacco, 2000). The second perspective, though, is intercultural in nature and relies on the learner's transformative involvement in their learning. It sees culture as a place of interactive interaction for meaning-making.

At the heart of integrating culture into language education lies the concept of Intercultural Communicative Competence (ICC). Byram (1997) delineates ICC as the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills, and attitudes. This framework encompasses several components including *savoirs*, *savoir-être*, *savoir comprendre*, and *savoir apprendre*, which collectively facilitate a deeper understanding and appreciation of diverse cultural perspectives (Byram, 1997). The research draws upon Byram's model to examine the extent to which English coursebooks at the tertiary level contribute to the development of these competencies among learners. Deardorff (2004) has created an Intercultural Competence Pyramid Model to explain this phenomenon. The necessary attitudes at the base of the pyramid are respect, openness, curiosity, and discovery. The next level contains comprehension and knowledge with the skills the learners are aimed to develop. (see Figure 2)

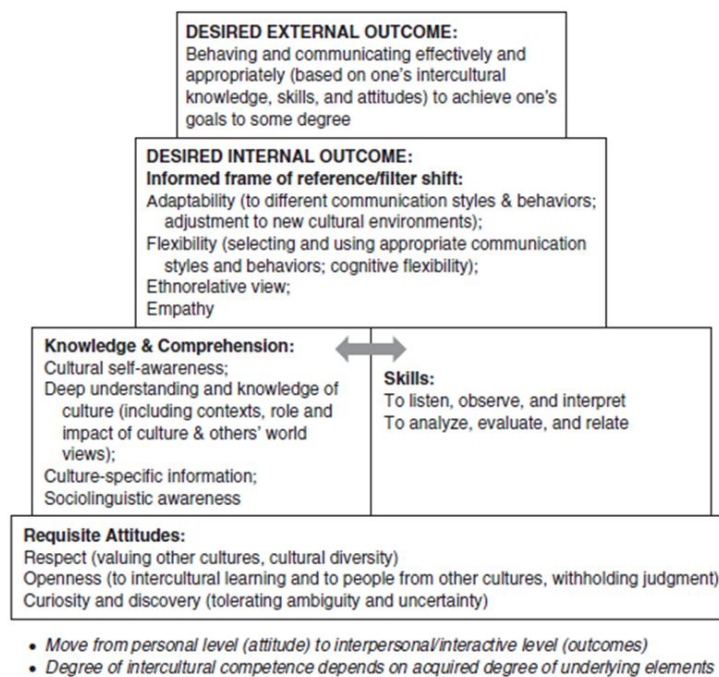


Figure 2. Pyramid Model of Intercultural Competence (Deardorff, 2004)

The representation of culture in language teaching materials, particularly English coursebooks, plays a pivotal role in the cultivation of ICC. The selection and portrayal of cultural content within these resources can significantly influence learners' perceptions of and attitudes towards different cultures (Cortazzi & Jin, 1999; McKay, 2002). Cortazzi and Jin (1999) emphasize the importance of incorporating a balance of cultures in teaching materials to avoid cultural bias and promote an inclusive approach to cultural education. This research critically assesses the cultural content of selected English coursebooks, focusing on how well they represent local, target, and international cultures to support the development of intercultural awareness.

Intercultural Awareness (ICA) is conceptualized as the consciousness of cultural variability and the ability to discern and respect cultural differences (Garrett-Rucks, 2016). This awareness is crucial for navigating intercultural interactions effectively. The research leverages theoretical perspectives on ICA to evaluate the cultural dimensions presented in English coursebooks, aiming to identify the strategies employed to enhance learners' sensitivity towards cultural diversity.

In the light of the concepts mentioned previously, this study sought to answer the following questions:

1. Is there any evidence of ICA in the course books used in a tertiary-level state university in terms of some cultural aspects?
2. To what extent does these course books' cultural content develop intercultural awareness (ICA)?
3. What are the views of the students on the course books in terms of ICA?
4. What are the views of the instructors on the course books in terms of the ICA?

## METHOD

### Research Method

The present study implements a qualitative method. The aim of this study is twofold. The first pillar of the study aims to analyze the cultural aspects in terms of the distribution of source culture, target culture, and international culture to investigate the intercultural awareness in English Coursebooks used at the tertiary level. Three English coursebooks that are currently being used in a preparatory school are chosen. To explore the cultural elements in English coursebooks, content analysis, which is a qualitative data collection technique, is conducted in this research study. In contrast to counts and measures, qualitative research relates to concepts, meanings, definitions, metaphors, descriptions, symbols, and aspects of things. It is a scientific approach to gathering non-numerical data. (Babbie, 2014). Similarly, to explain the phenomenon of qualitative research, Dörnyei (2007) argues that the specific purpose here is to examine the participants' perspective of the topic being examined because qualitative research is concerned with the subjective opinions, experiences, and feelings of individuals. Furthermore, Creswell (2014) emphasizes the significance of qualitative research by stating that compared to quantitative research methods, qualitative methods show a different approach to academic study. The second pillar of the study is collecting the views of the instructors and students on the matter to compare the findings of the researcher and views of the instructors as well as the students on the matter to triangulate the data. To achieve that, a semi-structured interview was employed.

### Participants

Assuming that the teachers significantly influence the language instruction provided in ELT, their perspectives may provide helpful insight into the situation and procedures currently in place. Consequently, eight instructors were interviewed in order to understand their view of the ICA as well as the ICA the coursebooks offer. In addition, the coursebook analysis findings were compared to interviewees' responses to see whether their opinions were comparable or different from those found in the coursebook analysis findings. Below, the table gives information about E (experience of the instructors), G (Gender), and AB (Academic Background).

**Table 1**

*Demographic Information About The Instructors*

Instructors	E	G	AB
E.G	6	F	MA
C.K	4	F	MA
D.U.	6	F	BA
G.Ş	4	F	MA
Ö.A.	6	F	MA
M.E.B	2	F	BA
M.D.	6	F	BA
G.Y.	6	F	MA
K.U	6	M	BA
N.Ö	6	F	BA
S.P	6	F	MA

The participants of the study were eight students who started the preparatory class as beginners. Their current level was A2 during this study. Their demographic information, such as name, age, and YLL, which refers to the years of language learning, is provided below.

**Table 2***Demographic Information about the Students*

Participants	Age	YLL
Ö.Ş.	18	12
M.T	18	12
F.H.	18	12
T.Ş	19	13
K.B.	19	13
H.K	18	12
F.M.	18	12

**Data Collection Tools**

The current study is conducted by gathering qualitative data. The study is carried out in a preparatory school in Turkey. Two data collection tools were used: a checklist for coursebook analysis and a semi-structured interview. To get a complete picture of the case, qualitative data is gathered using the checklist, and data is triangulated with the help of semi-structured interviews. Convenience sampling is utilized. Dörnyei (2007) argues that the specific purpose here is to examine the participants' perspective of the topic being examined because qualitative research is concerned with the subjective opinions, experiences, and feelings of individuals. He also adds that the goal of qualitative research is to examine social processes from the viewpoints of those closest to the action, in other words, the insiders. Three different English coursebooks are studied according to Moran's (2001) model, which suggests an analysis of the cultural aspects (products, practices, perspectives, persons, and communities), as well as the cultural elements (source culture, target culture, and international culture) (see Table 1).

**Table 3***Distribution of Cultural Categories in English Coursebooks*

Cultural Category	Explanation
Source Culture	Local Culture (Türkiye)
Target Culture	Countries where English is spoken as the native language
International Culture	Different types of cultures around the world

The guidelines for the document analysis of this study were formed following the checklist provided below.



	SOURCE		TARGET		INTERNATIONAL	
<b>Products</b>	Artifacts	food		food		food
		documents		documents		documents
		language		language		language
		money		money		money
Places	Flags	flags		flags		flags
		tools		tools		tools
		buildings		buildings		buildings
		countries/cities		countries/cities		countries/cities
Institutions	Public places	public places		public places		public places
		houses		houses		houses
		family		family		family
		law		law		law
Art forms	Institutions	economy		economy		economy
		religion		religion		religion
		education		education		education
		organizations		organizations		organizations
Art forms	Art forms	politics		politics		politics
		music		music		music
		clothes		clothes		clothes
		painting		painting		painting
Practices	Art forms	dancing		dancing		dancing
		movie		movie		movie
		architecture		architecture		architecture
		literature		literature		literature
Practices	Handcraft	handcraft		handcraft		handcraft
		Operations		Operations		Operations
		Acts		Acts		Acts
		Lives		Lives		Lives
Perspectives	Scenarios	Scenarios		Scenarios		Scenarios
		Beliefs		Beliefs		Beliefs
		Values		Values		Values
		Myths/Superstitions		Myths/Superstitions		Myths/Superstitions
Communities	Attitudes	Attitudes		Attitudes		Attitudes
		Social contexts		Social contexts		Social contexts
		Circumstances		Circumstances		Circumstances
		Groups		Groups		Groups
Persons	Persons	Famous		Famous		Famous
		Ordinary people		Ordinary people		Ordinary people

Figure 3. Cultural aspects and cultural elements (Akandere, 2021)

In her study, Akandere (2021) introduced some changes to the checklist introduced by Kim and Paek (2015). Under the category of products, the subcategory of flags, public places under the category of places, organizations under the subcategory of institutions, and lastly, literature and handcraft under the subcategory of art forms have been added to the checklist by the researcher (see Figure 3 above). Since this checklist is more detailed and is believed to address the variety of cultural elements found in the course books nowadays, the guidelines of the content analysis for the English coursebooks that have been scrutinized were formed following this checklist. Each category has been analyzed in source, target, and international culture.

In this study, three English course books, Language Hub Elementary, Skillful Foundation Listening-Speaking & Reading-Writing, are analyzed to find out the cultural aspects in terms of the distribution of source culture, target culture, and international culture to investigate the intercultural awareness in the above mentioned English Coursebooks that are used in tertiary level in a public preparatory school. The books were chosen purposively. Purposive Sampling, also known as relevance sampling, aims to include all the information required to respond to the researcher's research questions. Data is methodically gathered from a text by identifying the pertinent details that best represent the selected categories (Krippendorff, 2004). The necessary details of the selected English Coursebooks are given below.

- Language Hub Elementary: 178 pages, Macmillan Education  
Authors: Peter Maggs- Catherine Smith
- Skillful Foundation Listening Speaking
- Skillful Foundation Reading Writing

Also, the units of the coursebooks are centered around different themes, which allow the instructor and learner to associate a variety of items under the categories of source, target, and international culture. The English coursebook Language Hub facilitates 12 units, whereas the coursebook Skillful Foundation employs 10. The distribution of the units and themes is provided in the tables below.

**Table 4***Language Hub Elementary Themes*

<b>Units</b>	<b>Theme</b>
Unit 0	Hello
Unit 1	Arrivals
Unit 2	People
Unit 3	Days
Unit 4	Work and Education
Unit 5	Places
Unit 6	That's Entertainment
Unit 7	Travel and Transport
Unit 8	Food and Drink
Unit 9	Shopping
Unit 10	The Great Outdoors
Unit 11	The Body
Unit 12	Modern Lives

**Table 5***Language Hub Elementary Themes*

<b>Units</b>	<b>Theme</b>
Unit 1	Self
Unit 2	Family
Unit 3	Study
Unit 4	Money
Unit 5	Taste
Unit 6	Health
Unit 7	Places
Unit 8	Plans
Unit 9	Jobs
Unit 10	Skills

**FINDINGS**

The results obtained from content analysis of English coursebooks are presented below. In addition, the distribution of the cultural elements (source culture, target culture, international culture) proposed by Cortazzi and Jin (1999) and the cultural dimensions (products, practices, perspectives, persons, and communities) presented by Moran (2011) were examined.

**Cultural Aspects in Language Hub Elementary**

Language Hub Elementary is an English Coursebook published by Macmillan Education. The units, activity pages, and visuals were examined in this study. The study also includes audio segments. Every unit has a distinct subject that may be related to many cultures, as the book employs a thematic stance. Each unit features a group of friends. One of the members of this group is from a different country. Their experiences in various circumstances provide insight into the issues throughout the book.

**Table 6***How Local Culture is Distributed in Language Hub Elementary*

<b>Products</b>							
<b>Art Forms</b>	<b>f</b>	<b>Institutions</b>	<b>f</b>	<b>Places</b>	<b>f</b>	<b>Artifacts</b>	<b>f</b>

Handcraft		Organizations		Public places		Flags	
Literature		Politics		Houses		Tools	
Architecture		Education		Countries/cities		Money	
Movie		Religion		Buildings		Language	
Dancing		Economy				Documents	
Painting		Law				Food	
Clothes		Family					
Music							
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>0</b>
<b>Practices</b>	<b>f</b>	<b>Perspectives</b>	<b>f</b>	<b>Communities</b>	<b>f</b>	<b>Persons</b>	<b>f</b>
Scenarios		Attitudes		Groups		Ordinary	3
Lives		Myths/superstitions		Circumstances		Famous	
Acts		Values		Social context			
Operations		Beliefs					
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>3</b>

As the table indicates, the distribution of the cultural elements regarding local culture is heavily based upon the category "persons." While the category "persons" has been utilized to some extent, other categories have not been touched upon. This particular category has been conveyed through the examples of some ordinary people's names. In the units, it is possible to see some visuals and some reading activities with Turkish names. The names used in Türkiye can also be encountered though it is scarce. Also, in one of the café hub videos situated at the end of each unit, it is possible to see a Turkish man who introduces himself and mentions his nationality and name.

**Table 7**

*How Target Culture is Distributed in Language Hub Elementary*

<b>Products</b>							
<b>Art Forms</b>	<b>f</b>	<b>Institutions</b>	<b>f</b>	<b>Places</b>	<b>f</b>	<b>Artifacts</b>	<b>f</b>
Handcraft		Organizations	10	Public places	6	Flags	
Literature	6	Politics		Houses	2	Tools	
Architecture		Education	4	Countries/cities	63	Money	8
Movie	17	Religion		Buildings		Language	2
Dancing	3	Economy	1			Documents	2
Painting		Law				Food	6
Clothes		Family					
Music	6						
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>total</b>	<b>15</b>	<b>total</b>	<b>71</b>	<b>total</b>	<b>18</b>
<b>Practices</b>	<b>f</b>	<b>Perspectives</b>	<b>f</b>	<b>Communities</b>	<b>f</b>	<b>Persons</b>	<b>f</b>
Scenarios	12	Attitudes		Groups	7	Ordinary	116
Lives	8	Myths/superstitions		Circumstances		Famous	33
Acts		Values	1	Social context	17		
Operations	4	Beliefs					
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>total</b>	<b>1</b>	<b>total</b>	<b>24</b>	<b>total</b>	<b>149</b>

The *Language Hub Elementary Coursebook* contains 334 target culture elements. Table 8 shows that 149 elements fall under the category of "persons" and 136 under "products," while the categories of practices, perspectives, and communities are represented to a much lesser extent throughout the book. In other words, the categories of "people" and "products" include the greatest proportion of target culture elements, whilst the category of perspectives has the lowest representation.

The figures and tables above indicate that the target culture is mainly reflected through "persons" and "products" while the communities, practices, and perspectives categories are not as frequently displayed. Similar to the distribution of the elements of local culture, the target culture is also predominantly introduced via "persons" and "products." For the former, examples of ordinary people are more frequently encountered compared to those of famous individuals. As for the "products" literature, public places, houses, and food are employed most to boost the cultural content in the target language. The categories of practices (f=24) are observed under the subcategory lives, scenarios, and operations. The café hub videos are coded under the subcategory of lives and scenarios.

**Table 8***How International Culture is Distributed in Language Hub Elementary*

<b>Products</b>							
<b>Art Forms</b>	<b>f</b>	<b>Institutions</b>	<b>f</b>	<b>Places</b>	<b>f</b>	<b>Artifacts</b>	<b>f</b>
Handcraft		Organizations	1	Public places	6	Flags	
Literature	18	Politics		Houses	5	Tools	1
Architecture		Education		Countries/cities	188	Money	13
Movie		Religion		Buildings	3	Language	5
Dancing	1	Economy				Documents	1
Painting	1	Law				Food	7
Clothes	6	Family					
Music							
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>total</b>	<b>1</b>	<b>total</b>	<b>202</b>	<b>total</b>	<b>27</b>
<b>Practices</b>	<b>f</b>	<b>Perspectives</b>	<b>f</b>	<b>Communities</b>	<b>f</b>	<b>Persons</b>	<b>f</b>
Scenarios	12	Attitudes		Groups	48	Ordinary	100
Lives	30	Myths/superstitions		Circumstances	1	Famous	7
Acts		Values	1	Social context	15		
Operations		Beliefs	1				
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>total</b>	<b>2</b>	<b>total</b>	<b>64</b>	<b>total</b>	<b>107</b>

There are 407 international culture elements found in the Language Hub Elementary coursebook. As the table above indicates, cultural content is predominantly portrayed through the persons and products category. Again, the categories of "practices, perspectives, and communities" are utilized to a certain extent to convey any cultural content. As for the person category, the items found in the books are primarily of ordinary people, whether they are the names in reading texts or some visuals of different people from different countries and ethnicities. There are also some examples of famous people who are movie stars or athletes. Especially in reading activities, these famous people can be observed in the context of achievements or life stories. In the category of communities, the subcategory "groups" was reported to contain 48 elements, with nationalities coded under this category. Additionally, social contexts such as two friends discussing university courses or a group talking about accommodations serve as examples. Also, the café hub videos are noted under this category as they contain elements from both target and international cultures. When it comes to the perspectives category the subcategory lives was reported to include 30 elements. Under this category, the distinctive features of people's lives from different cultures and their celebrations, and festivals were counted. Overall, international culture outweighs the cultural content of local and target cultures. Below are some examples of international cultural content taken from the book.

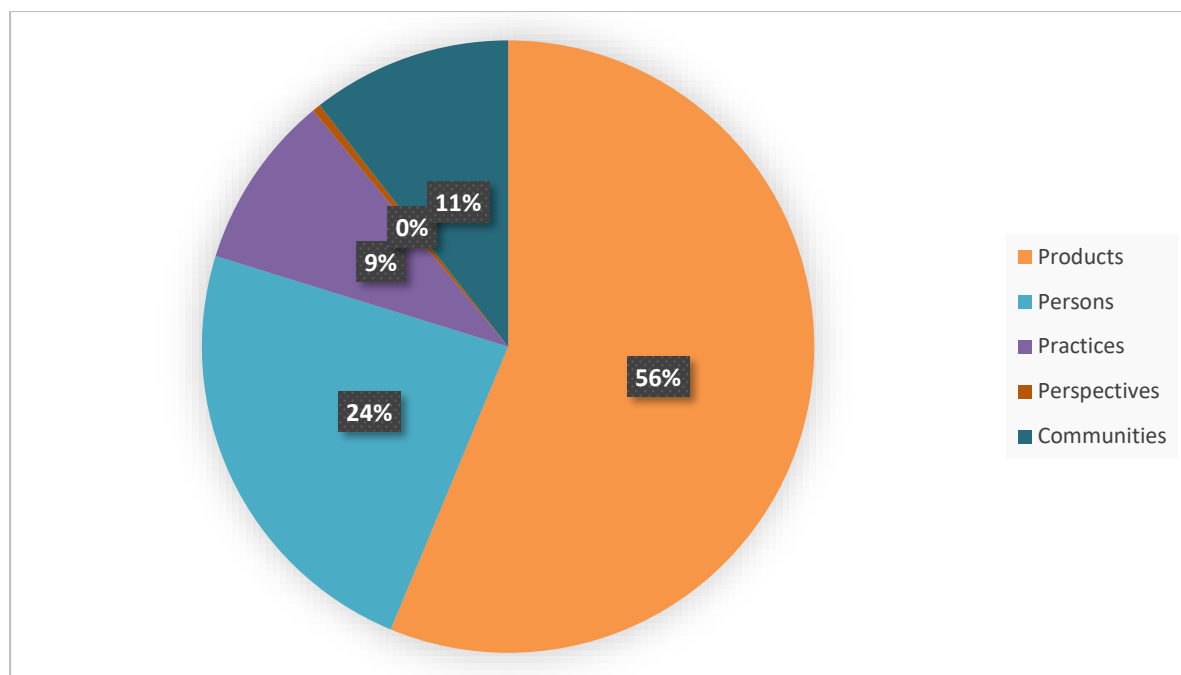


Figure 4. Language hub elementary percentage of international culture

As the statistics above suggest, products category (%56) is heavily utilized to portray the culture of other countries, and the category "persons" follows behind. The other remaining categories are also observed throughout the book even though they differ in frequency. The results show that elements of international culture is predominantly used in Language Hub Elementary coursebooks.

### Cultural Aspects in Skillful Foundation Reading & Writing

Skillful Foundation is an English Coursebook published by Macmillan Education. The units, activity pages, and visuals were examined in this study. The study also includes audio segments. Every unit has a distinct subject that may be related to many cultures, as the book employs a thematic stance. In addition, each unit features a video in the beginning, which is related to the overall theme of the whole unit. The videos mostly show people from other countries where English is not spoken as the first language. That's why these videos contribute to the portrayal of international culture to a great extent.

**Table 9**

*How Local Culture is Distributed in Skillful Foundation Reading & Writing*

<b>Products</b>							
<b>Art Forms</b>	<b>f</b>	<b>Institutions</b>	<b>f</b>	<b>Places</b>	<b>f</b>	<b>Artifacts</b>	<b>f</b>
Handcraft		Organizations		Public places		Flags	
Literature		Politics		Houses		Tools	
Architecture		Education		Countries/cities		Money	
Movie		Religion		Buildings		Language	
Dancing		Economy				Documents	
Painting		Law				Food	
Clothes		Family					
Music							
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>0</b>
<b>Practices</b>	<b>f</b>	<b>Perspectives</b>	<b>f</b>	<b>Communities</b>	<b>f</b>	<b>Persons</b>	<b>f</b>
Scenarios		Attitudes		Groups		Ordinary	3
Lives		Myths/superstitions		Circumstances		Famous	

Acts		Values		Social context			
Operations		Beliefs					
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>3</b>

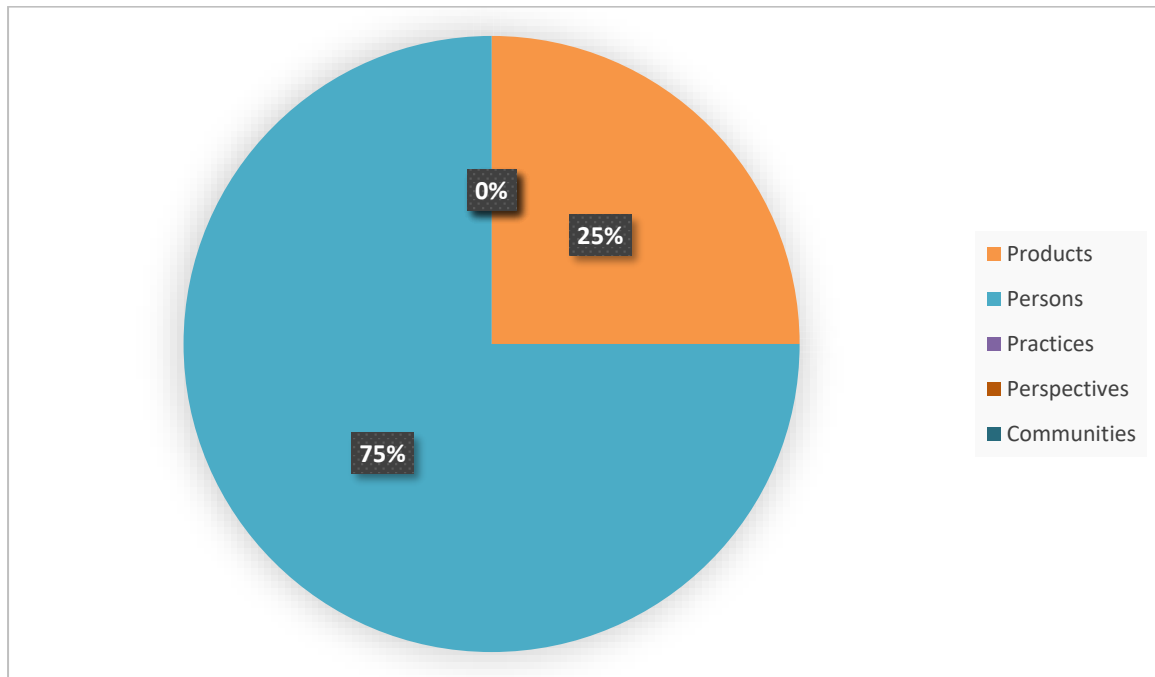


Figure 5. Skillful foundation reading & writing percentage of local culture

As the figures and tables above show, the proportion of the local culture in this course book is relatively low. The only examples observed in the person category are the examples of ordinary people. For the "products" category, only one example has been found, which is a visual of the city "Istanbul." Similar to the Language Hub Elementary Coursebook, there is no evidence of the categories "practices, perspectives, communities." Overall, local culture is not emphasized in the general course of the book.

**Table 10**

*How Target Culture is Distributed in Skillful Foundation Reading & Writing*

<b>Products</b>							
<b>Art Forms</b>	<b>f</b>	<b>Institutions</b>	<b>f</b>	<b>Places</b>	<b>f</b>	<b>Artifacts</b>	<b>f</b>
Handcraft		Organizations	2	Public places	5	Flags	
Literature		Politics		Houses		Tools	2
Architecture		Education	7	Countries/cities	206	Money	134
Movie		Religion		Buildings		Language	21
Dancing		Economy	5			Documents	3
Painting		Law				Food	2
Clothes		Family	3				
Music							
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>16</b>	<b>total</b>	<b>211</b>	<b>total</b>	<b>162</b>
<b>Practices</b>	<b>f</b>	<b>Perspectives</b>	<b>f</b>	<b>Communities</b>	<b>f</b>	<b>Persons</b>	<b>f</b>
Scenarios	14	Attitudes		Groups		Ordinary	275
Lives	18	Myths/superstitions		Circumstances		Famous	
Acts		Values		Social context			
Operations		Beliefs					
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>23</b>	<b>total</b>	<b>275</b>

As the figures and tables above suggest, target culture elements are mostly displayed under the categories of "persons, products, and communities." When the target culture category "persons" is examined, the names and pictures of ordinary people are detected rather than the famous ones. As for the "products" category, the subcategory "places" is mostly noted. In that regard, countries and cities of the target culture have been emphasized. Also, under the umbrella term "products," the subcategory "places" has been employed with examples such as parks and public places. Content related to organizations (f:2), economy (f:5), education (f: 7), and family (f:3) were found along with the subcategory artifacts that contain examples of the subcategories tools (f:2), money (f:134), documents (f:3) and foods (f:3). Foods are usually given in the context of eating habits of people from the target culture or in the form of some visuals to exemplify certain dishes. Famous buildings or places have not been heavily detected in the general course of the book. When the practices category was analyzed, mostly "lives" (f:18) were found, which were conveyed through the lifestyle of people in target culture countries. The categories of communities and perspectives were also used for transmitting cultural content. Below some examples are provided.

**Table 11**

*How International Culture is Distributed in Skillful Foundation Reading & Writing*

<b>Products</b>							
<b>Art Forms</b>	<b>f</b>	<b>Institutions</b>	<b>f</b>	<b>Places</b>	<b>f</b>	<b>Artifacts</b>	<b>f</b>
Handcraft		Organizations	2	Public places	24	Flags	3
Literature		Politics		Houses		Tools	3
Architecture		Education	16	Countries/cities	172	Money	11
Movie		Religion	1	Buildings	4	Language	77
Dancing		Economy	2			Documents	1
Painting		Law				Food	16
Clothes	1	Family					
Music							
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>total</b>	<b>21</b>	<b>total</b>	<b>200</b>	<b>total</b>	<b>111</b>
<b>Practices</b>	<b>f</b>	<b>Perspectives</b>	<b>F</b>	<b>Communities</b>	<b>f</b>	<b>Persons</b>	<b>f</b>
Scenarios		Attitudes		Groups	18	Ordinary	210
Lives	12	Myths/superstitions		Circumstances		Famous	6
Acts	2	Values	2	Social context	18		
Operations	4	Beliefs	1				
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>total</b>	<b>3</b>	<b>total</b>	<b>36</b>	<b>total</b>	<b>216</b>

International culture components are largely presented through the areas of "people, products, and communities," as the figures and tables above indicate. When the "persons" category of international culture is analyzed, names and images of the most common individuals have been found, whereas only a few examples of famous people such as Picasso and Jean Piaget have been found. Next, the subcategory "places" is the one that is most frequently used under the "products" category, with examples of different countries and cities all around the world. Countries such as Norway, Finland, Spain, and Mexico are frequently used. Under the category of artifacts, the subcategories of flags (f:3), tools (f:3), money (f:11), language (f:77), documents (f:1), and foods (f:16). Finally, foods are typically presented in the context of the international culture's eating customs or images representing particular cuisines in other countries. For example, the unit opener video for the topic of food introduces some street food in Egypt.

The "practices" category consists of 18 elements; under the subcategories "lives" (f:12), "operations" (f:4), and acts (f:2)." The examples found were how people live their lives and certain rules applying to specific countries. For instance, in the reading passages, the life of a family from Shanghai was depicted, giving the reader an insight into the lives of people there. The instances under the category of perspectives include values (f:2) and beliefs (f:1) through celebrations of different countries and what they mean to the people of those countries. When it comes to "communities," groups (f:18) and

social context (f:18) are found to be included. As the nationalities are counted under the category of groups, the examples are taken from that. Nationalities such as Chinese, Spanish, and Mexican have been encountered the most but there are various examples from other countries as well. As for the social context, a group of students from different countries having a conversation is given as an example. Overall, according to the results gathered by the analysis, it is discovered the emphasis on target culture slightly outweighs the international one. Below are some examples provided for international culture.

### Cultural Aspects in Skillful Foundation Listening & Speaking

**Table 12**

*How International Culture is Distributed in Skillful Foundation Listening & Speaking*

<b>Products</b>							
<b>Art Forms</b>	<b>f</b>	<b>Institutions</b>	<b>f</b>	<b>Places</b>	<b>f</b>	<b>Artifacts</b>	<b>f</b>
Handcraft		Organizations		Public places		Flags	
Literature		Politics		Houses		Tools	
Architecture		Education		Countries/cities		Money	
Movie		Religion		Buildings		Language	
Dancing		Economy				Documents	
Painting		Law				Food	
Clothes		Family					
Music							
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>0</b>
<b>Practices</b>	<b>f</b>	<b>Perspectives</b>	<b>f</b>	<b>Communities</b>	<b>f</b>	<b>Persons</b>	<b>f</b>
Scenarios		Attitudes		Groups		Ordinary	
Lives		Myths/superstitions		Circumstances		Famous	
Acts		Values		Social context			
Operations		Beliefs					
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>0</b>

As the table above suggests, there were no examples of local culture found in the coursebook Skillful Foundation Listening & Speaking. That is why the percentages and frequencies were not included.

**Table 13**

*How Target Culture is Distributed in Skillful Foundation Listening & Speaking*

<b>Products</b>							
<b>Art Forms</b>	<b>f</b>	<b>Institutions</b>	<b>f</b>	<b>Places</b>	<b>f</b>	<b>Artifacts</b>	<b>f</b>
Handcraft		Organizations		Public places		Flags	2
Literature		Politics		Houses		Tools	1
Architecture	2	Education	4	Countries/cities	24	Money	11
Movie	2	Religion		Buildings	2	Language	6
Dancing		Economy	1			Documents	1
Painting		Law				Food	2
Clothes		Family	2				
Music							
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>total</b>	<b>7</b>	<b>total</b>	<b>26</b>	<b>total</b>	<b>23</b>
<b>Practices</b>	<b>f</b>	<b>Perspectives</b>	<b>f</b>	<b>Communities</b>	<b>f</b>	<b>Persons</b>	<b>f</b>
Scenarios		Attitudes		Groups	2	Ordinary	63
Lives	6	Myths/superstitions		Circumstances	1	Famous	
Acts	3	Values		Social context	4		
Operations		Beliefs					



<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>total</b>	<b>0</b>	<b>total</b>	<b>7</b>	<b>total</b>	<b>63</b>
--------------	----------	--------------	----------	--------------	----------	--------------	-----------

As the tables and the figures above display, the target culture is mostly exemplified under the categories of "persons" and the "products," "practices" and "communities" categories follow respectively. When the "persons" category is analyzed, the names of ordinary people in both writing passages and visuals and the listening recordings have been found. Many of these names were typical of the target culture whereas a famous person was not encountered throughout the examination. For the "products" category, the subcategory artifacts were predominantly utilized. In the unit that was related to money, many examples have been included as a cultural element of the target culture (f:11). The target language "English" has been encountered six times (f:6). Following those, food (f:2), flag (f:2), documents (f:1), and tools (f:1) are included to give target culture content. As for the places subcategory, countries (f:24) and buildings (f:2) are used mainly. The countries that have been dominantly used are the UK, The USA, and Canada. Another subcategory is "institutions" with cultural elements of education (f:4), economy (f:1), and family (f:2). As for the element of education, four different types of schools from other countries were presented, as well as a school and education system in London. The last part of the "products" category is the subcategory "artifacts," which employs the cultural elements of architecture (f:2) and movies (f:2). Below, some examples are displayed. When the "practices" category is examined, cultural content is found to be displayed under the subcategories of lives (f:6) and acts (f:3). As for the former, the lives of certain people specific to society and their lifestyles have been utilized. The examples of "communities" have been employed with the subcategories of groups (f:2), circumstances (f:1), and social contexts (f:4). The groups primarily consist of nationalities. Circumstances are the particular conditions that people encounter while social contexts are certain situations, such as a group of friends planning a party.

**Table 14**

*How International Culture is Distributed in Skillful Foundation Listening & Speaking*

<b>Products</b>							
<b>Art Forms</b>	<b>f</b>	<b>Institutions</b>	<b>f</b>	<b>Places</b>	<b>f</b>	<b>Artifacts</b>	<b>f</b>
Handcraft	5	Organizations		Public places	5	Flags	
Literature		Politics		Houses		Tools	7
Architecture	1	Education	3	Countries/cities	63	Money	
Movie		Religion	1	Buildings	4	Language	6
Dancing	2	Economy	2			Documents	
Painting		Law	1			Food	20
Clothes	5	Family	1				
Music	3						
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>total</b>	<b>8</b>	<b>total</b>	<b>72</b>	<b>total</b>	<b>33</b>
<b>Practices</b>	<b>f</b>	<b>Perspectives</b>	<b>F</b>	<b>Communities</b>	<b>f</b>	<b>Persons</b>	<b>f</b>
Scenarios		Attitudes		Groups	10	Ordinary	26
Lives	19	Myths/superstitions		Circumstances	3	Famous	2
Acts		Values	1	Social context	4		
Operations		Beliefs					
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>total</b>	<b>1</b>	<b>total</b>	<b>17</b>	<b>total</b>	<b>28</b>

As seen in the tables and the figures above, international culture is primarily illustrated by the categories of "products," "persons," "practices," "communities" and "perspectives" in that order, so every category was employed to convey the international culture. The names of common people can be found in written passages, images, and listening recordings when the "persons" category is examined. The famous ones, however, are very short in number compared to the ordinary persons category, and the examples were of a chef and a businessperson. Many of the names were stereotypical of the culture they belonged to such as "Pedro" for Spain or "Aiko" for China. The subcategory *places* was used the most under the "products" category. Numerous examples of different countries have been incorporated as a cultural component of the international culture (f:72).

In addition to the countries, famous buildings and structures such as the Eiffel Tower and the Great City Hall in France are the two most often utilized subcategories of *places*. The following subcategory that has the highest number was *artifacts* (f:33). Mention of different languages such as Spanish, Chinese, and French have been encountered throughout the book (f:6). Following these, food (f:20), and tools (f:7) was used the most for the international content. As for the food subcategory, the unit related to food offers visuals, videos, and listening texts regarding different cuisines all around the world. Also, as a follow up, street food from different countries has been detected. The subcategory *places* was mostly used for the "products" category. Numerous examples of different countries have been incorporated as a cultural component of the international culture (f:72). In addition to the countries, famous buildings and structures such as the Eiffel Tower and the Great City Hall in France are the two most often utilized subcategories of *places*. The following subcategory that has the highest number was *artifacts* (f:33). Mention of different languages such as Spanish, Chinese, and French have been encountered throughout the book (f:6). Following these, food (f:20) and tools (f:7) were used the most for the international content. As for the food subcategory, the unit related to food offers visuals, videos, and listening texts regarding different cuisines worldwide. Also, as a follow-up, street food from other countries has been detected. Another subcategory that was frequently used was the art forms with the examples of handcraft (f:5), architecture (f:1), dancing (f:2), clothes (f:5), and music (f:3). For handcraft and clothes, one of the unit openers videos offered the costumes that are worn in the moon festival and how they are created. Also, in another video, there was a school that taught the students how to be a mascot in China. Costumes, how those costumes were made, and the music that they dance to are included as well. Finally, in another video, a foreign man working in an unusual job creating handmade objects for the kitchen was featured. When the category of "practices" is examined, the subcategory *lives* was found the most whereas other subcategories were not utilized at all. For example, the lives of people in Nigeria were the topic of one of the unit opener videos. In the "communities" category, the subcategories *groups* 8 (f:10), *circumstances* (f:3), and *social contexts* (f:4) are included in the book. Groups are mostly the nationalities of people from different countries. Below, some examples are presented.

### Interviews with the Instructors

A semi-structured interview was used in addition to the data obtained through document analysis in order to compare the results with those gathered through document analysis. It was observed that instructors generally define intercultural awareness as knowing about your own and other cultures while also accepting and understanding the differences among other cultures. The following excerpt from P1 further demonstrates teachers' perceptions of these terms:

*P1: Intercultural awareness refers to two major points: How much someone knows about his/her cultural identity and the way of life of the group of people he/she belongs to, and secondly, how much someone knows about and appreciates other cultures. In other words, I think, the more people are aware of cultures, the more they can talk about those cultures. Also, they don't show intercultural bias. They are tolerant of other people's ways of life and of their point of views.*

The instructors' approach regarding the efficiency of the course books differed. As provided by P6 below, some of the instructors believe that the content offered by the books related to international culture tends to lean on the shallow and vague part of the spectrum while some instructors concluded that they offer cultural components to develop ICA, however it is not enough:

*P6: I wouldn't say they are not effective but also, I cannot say that they are 100% effective. I feel like we are circling around the UK and the USA. However, I should say that I remember such parts that include different cultures like their food, famous people, lifestyle, buildings, etc. For example, I remember a text about interesting buildings all around the world, an inspiring story about a Cuban dancer, some quiz about where they are in the world, food from different places like Ecuador and Italy, some film set locations in New*

*Zealand, Morocco, and another text about the temperatures of some cities around the world like Siberia.*

Additionally, a few instructors did not believe the book was effective at all as the primary focus of the books was not culture but rather the prescriptive use of the language. Another group, however, believed that books offer rich content through videos and other ways, so they are effective. The question regarding the course book "Language Hub Elementary" also received mixed responses as while some teachers came to the conclusion that the book Language Hub Elementary provides cultural components to build ICA with the examples it offers of different cultural backgrounds, the remarks of the others indicate that due to the lack of authentic feedback, it is insufficient for raising cultural awareness. Similar results were obtained regarding the course book "Skillful Reading & Writing and Listening & Speaking Foundation". Some instructors believe that the books provide cultural components to build ICA thanks to various cultural backgrounds. On the contrary, other instructors claimed that the absence of real feedback could be the cause of hindrance when it comes to developing intercultural awareness. The responses show similarity about the type of content presented by the books as most of the instructors agree that books offer content on the persons category in target and international culture but understandably not the local culture. As for the products related to the cultures, majority of the instructors concur that the books include information on the target and foreign cultures of people, but apart from the view of one participant, the local culture is not used. Regarding cultural practices, the majority of the instructors agree that the books do not cover the category practices much in source, target, and international culture. On the question of cultural perspectives and whether they are presented in the books, it is believed that source culture is believed to be missing from the course books, according to an analysis of the comments made by the instructors. An excerpt from P2 further shares some insights regarding this finding:

*P2: I think not because there is no unit or reading texts about the attitudes or values of the target community. For example, there is no reading text or material about Aboriginal people, which is very common in other English course books.*

Turning now to communities and how cultural content represent them, instructors agree that the category communities are not employed much in either of the course books.

### **Interviews with the Students**

To compare the findings with those gained through document analysis, the same semi-structured interview was conducted with the students in addition to the interviews with the instructors and the data from the document analysis. Majority of the students referred to intercultural awareness as "knowing the differences among cultures". Only one of the participants defined the phenomenon with the words respecting and knowing other cultures. Students believe that the content of the books are believed to be effective in offering a wide variety of cultural content. Excerpts from S1 and S2 have been provided below to further depict this finding:

*S1: Of course they are useful. Since we can't go abroad all the time, we can see another culture from the speeches, reading and listening pieces in the books. We can understand their behavior and their approach towards each other from such events.*

*S2: They seem a bit artificial to me in the subject selection, but I also think that the books show the culture almost right. I think that they introduce the cultures correctly and show the behavior of people from that culture correctly.*

To exemplify their ideas, students mainly mentioned the Café Hub videos in Language Hub and the unit opener videos in Skillful Foundation. Additionally, students' views regarding the effectiveness of the English course book "Language Hub Elementary" in terms of developing intercultural awareness show that while some students claim that the book is insufficient for promoting cultural

awareness, others draw the conclusion that it supplies cultural components to construct ICA with the examples it offers of various cultural backgrounds. The excerpts from S4 and S8 are in alignment with this finding:

*S4: Yes. For example, in the Listening sections, there were people who both spoke English with a different accent and spoke with different dialects. Also, in the first units, a French woman was speaking and it was clear that she was speaking with a French accent. That's all I can think of about the Language Hub book. But in the communication hub and writing hub sections of the book, there was a man talking about an event he was doing in Australia.*

*S8: Yes, it's useful. In Language Hub, we usually already see British English, we see their culture. There's more in the cafe hub section. Apart from that, in the communication section of our books, people who have achieved something in their lives are introduced. We get information from there. In Skillful, at the beginning of the unit, there was usually something about Asia and Africa and the food there. So, we get cultural information.*

Students' views for the course books "Skillful Reading & Writing and Listening & Speaking Foundation" also show disparity as while some of the students seem to believe that these books are rich in content in terms of culture and therefore effective in developing ICA, the rest thinks the opposite as the content falls short of providing enough cultural encounters. S6, for instance, reported that, "I don't think these books are that effective. The main course has the things I mentioned before, but I've never seen such details in Skillful." On the other hand, the excerpt from S4 emphasizes the richness of content especially due to the number of cultural references available in the videos:

*S4: They are effective. Even more effective than the Language Hub. Because I think Language Hub is a book focused only on English culture. But in the video sections of Skillful book, we could see how a sports facility was operating in China or talked about programs developed in an African country to develop the country. The Chinese have a special festival of their own, and the books talk about them. An Englishman dubs those videos, but since the person next to him also has his own voice, I think the way he speaks English in different accents reflects the atmosphere there better.*

Regarding the cultural category "person" and its subcategories in local, target, and international culture, the students agree upon the fact that the category persons is encountered in every cultural aspect. It is concluded that the Language Hub Elementary book offers more content on the target culture rather than the other two aspects whereas the Skillful Foundation course books are richer in international culture more. On the other hand, cultural aspects of target and international culture are believed to be predominantly employed in the course books under the category of products while source culture is not utilized. As for the cultural category "practices" and its subcategories in source, target, and international culture, students claim that the practices category is interpreted to be conveyed via the subcategory lives. Both Skillful Foundation and Language Hub books contain international and target cultures in that regard with the example of daily routines, celebrations, and nationalities. In terms of the cultural category "perspectives" and its subcategories in source, target, and worldwide culture, all of the students claimed that the category of perspectives was not presented in either of the course books. As for the cultural category "communities", similar results were obtained as none of the students found neither of the course books to be sufficient in presenting communities in source, target and international culture.

## DISCUSSION

This study was initiated to investigate how intercultural awareness is reflected in course books being covered in a tertiary-level state university. In order to find this out, the distribution of cultural elements, "products, practices, persons, perspectives and communities," presented by Moran (2001) were examined in the context of the cultural factors Cortazzi and Jin (1999) proposed which are source culture, target culture, and international culture. In addition, semi-structured interviews have

been conducted with the instructors and students who are familiar with the books. Finally, content analysis, a qualitative approach to data collection, was used to address the research questions.

Even though their numbers vary greatly, it was found that every cultural element is present in every book that was examined. The categories of people and products have the highest frequencies in source, target, and international culture overall; however, there is a sharp decrease when communities and perspectives are looked at. In each category, there are different distributions of communities and practices. Also, in every course book analyzed, cultural elements have a different frequency. For example, source culture is not employed at all in the general course of the books while target and international culture were heavily used. Because of the visible integration of intercultural elements into the books' content—particularly the unit-opening videos in Skillful Foundation and the café hub videos in Language Hub Elementary—the books are believed to be beneficial in fostering learners' intercultural awareness (ICA). However, the book may need additional materials and guidance in some areas, as they only concentrate on a few aspects of the culture being taught.

When the interviews with both the instructors and students are analyzed, it is seen that the results correlated with the findings of the researcher in the document analysis with slight differences. Overall, it is concluded that books are believed to have a significant impact on intercultural awareness (ICA). It is discovered that the cultural elements are mostly utilized with regard to international culture rather than the target culture. It is easy to encounter different cultural aspects of people and products on almost every page even though teaching culture is not the primary aim of the coursebooks. However, it is also detected that some cultural categories such as practices, perspectives, and communities are lacking in content. Regarding the research topics, it was determined that each course book contained components of the source, target, and international cultures, varied in number and substance. The way that cultural features and aspects are distributed among the course books has both parallels and distinctions. In that regard, the results gathered from the interviews support the findings reached through the document analysis. Additionally, the findings reveal links to related studies examining course books in terms of their source, target, and international culture.

In his study, Aliakbari (2005) analyzed four Iranian EFL textbooks that were locally published to see if they had enough cultural information for students to learn intercultural communication skills. The study's conclusions showed that the course books' lack of cultural material discouraged students from growing their intercultural awareness. Similarly, the interviews and document analysis showed that the cultural content of the books analyzed in this study sometimes falls short of addressing the need to develop intercultural awareness as the information is limited to certain categories such as persons and products. In another study, Çakır (2010) used a random sample of textbooks taught to students in the sixth, seventh, and eighth grades in Turkish elementary schools. The study's findings showed that the learning activities in these textbooks were insufficient for fostering intercultural dialogue in language learners. A similar observation can be made, as the cultural content introduced in the analyzed books is predominantly descriptive in nature and aims to provide information on limited aspects, such as persons and products related to the culture. As a result, ICA is practiced but not primarily focused on, despite the books' international content.

In their investigation of how local and global cultures are presented in textbooks published worldwide, Shin et al. (2011) found that Western cultural content predominates in this area. However, in this study, it is found that international culture is richer in content when compared to the target culture. As a result, ICA exposure reaches a higher level. The underlying reason for this might be because of the year of Shin et al. (2011)'s study and how textbooks were formed back then. It is obvious that international content is given priority over the target culture-induced standard textbooks. Similarly, in this research, it is discovered that international cultural elements mostly outweigh the target culture. In another study, Başal and Aytan (2014) sought to investigate the cultural components of two language coursebooks used to teach Turkish as a foreign language. A descriptive content analysis method was utilized to identify the cultural aspects present in these

textbooks, and conclusions were drawn from the analysis. It was determined that the course books did not compare various cultural aspects, which would have helped students to develop cultural awareness. They came to the conclusion that although the course books contain a number of cultural aspects, they weren't offered in a comparative manner to promote cultural awareness. Similarly, the course books in this study notably offer some categories from other cultures. However, some of them, such as practices, perspectives, and communities are rarely used in a way that makes sense. Then tend to lean toward a more descriptive view. That is why the ICA exposure is believed to decrease regarding certain cultural elements. In her study, Silvia (2015) scrutinized how intercultural elements were portrayed in textbooks. The purpose of the study was to determine whether the cultural components adequately represented the target culture and whether the textbook's content supported the main objective of EFL, which is regarded as ICC. The researcher concluded that culture was represented mostly by the products and persons in Yuen's framework. However, practices and perspectives were not emphasized much. Similarly, in this research products and persons categories are found to offer the highest amount of cultural content in this study while the other categories are neglected. Another study on the topic of cultural representation in Thai secondary school ELT textbooks was conducted by Thumvichit (2018). The purpose of this study is to investigate how cultural content is portrayed in reading texts and visuals, as well as teachers' perceptions of the cultural portrayal in ELT course books. Seven coursebooks were investigated and it was concluded that both target culture and international culture were represented, but local culture (Thai) was neglected to a great extent. A similar pattern was detected in all three course books that are analyzed in this study as the source culture use was not observed.

In their study, Zorba and Çakır (2019), examined factors that have a detrimental impact on lower secondary pupils' intercultural awareness and strategies to improve it. Thirty-two pupils took part in the study, which was conducted in a public state school in Turkey. To increase students' intercultural awareness, an 8-week implementation was planned in accordance with the intercultural awareness conceptual framework. A questionnaire was utilized as a pre-and post-test to get quantitative data, while course book analysis, semi-structured interviews, and classroom observations were employed to gather qualitative data. The results of the study showed that there was some course book-related problems. Overall results on the cultural components that both course books included demonstrated their merits; however, unit-based analysis raised significant issues with the phenomenon under consideration. As a result, cultural components were unevenly distributed throughout both course books, and fragmentary objects were used to portray cultural concepts. Furthermore, it is concluded that offering fabricated or misleading cultural knowledge could encourage inaccurate stereotypes about both one's own culture and other civilizations. Some differences can be drawn from the coursebook-related part of this study. There is cultural content in the Language Hub elementary and Skillful Foundation books and it is believed that there is an effort not to use stereotypes and overly fabricated, inaccurate cultural notions. However, because the books lack enough social context to introduce those cultural elements in some parts, the development of ICA may be hindered when these parts are encountered.

To conclude, the document analysis led to the conclusion that source culture-related cultural content is rarely used in the majority of books. Regarding the target and international cultures, the findings indicate that despite the books' A1 level, they offer a large amount of data in the areas of persons, products, perspectives, practices, and communities. Some categories are used more frequently than others, while others, like persons and perspectives, are primarily used to convey cultural information. Because of the visible integration of culture into the books' content—particularly the unit-opening films in Skillful Foundation and the café hub movies in Language Hub Elementary—, the books are thought to be beneficial in fostering learners' intercultural awareness (ICA). In some parts, however, the book may need some support and extra materials to empower the development of (ICA) as they only focus on certain things about the culture being introduced. To elaborate and expand on that, some backup that aims to offer different sides of a cultural background can be integrated with the help of supplementary materials.

## SUGGESTIONS

The results of this study may assist the authors of course books in concentrating on increasing students' intercultural awareness and, if necessary, in making appropriate changes to those course books. It is crucial to increase the learners' intercultural communication skills. By incorporating intricate cultural components, the course books can be designed to develop such competence along with ICA. Curriculum developers can be assisted during the planning stage in incorporating cultural factors into the course books. Additionally, the findings of the research study can be useful to institutions when choosing the course books. To prevent a significant imbalance between the many cultural factors and aspects, supplementary materials and lesson plans can be created by the material offices. Another thing is that the study only focuses on three course books that are A1 level. As a result, the content is limited when compared to the higher levels. A further study incorporating more books of different levels can be conducted.

## REFERENCES

- Akandere, E. (2021). *An Analysis of cultural aspects in secondary education English coursebooks*. [Master's Thesis], Marmara University.
- Aksoy, Z. (2016). Kültürlerarası iletişim eğitiminde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimi öz değerlendirmeleri üzerine bir inceleme. *Selçuk İletişim*, 9(3), 34–53. <https://doi.org/10.18094/si.55438>
- Aliakbari, M. (2002). *Culture in ELT programs: An evaluation of the issue of culture in the Iranian ELT program in the high school level* [Unpublished master's thesis]. Esfahan University.
- Babbie, E. R. (2014). *The basics of social research* (Sixth edition). Wadsworth, Cengage Learning.
- Baker, W. (2009). *Intercultural awareness and intercultural communication through English: An investigation of Thai English language users in higher education* [Doctoral dissertation], University of Southampton.
- Başal, A., & Aytan, T. (2014). Investigation of cultural elements in coursebooks developed for teaching Turkish as a foreign language. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 328–336. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2014.02.007>
- Beacco, J.-C. (2000). *Les Dimensions Culturelles des enseignements de langue: Des mots aux discours*. Hachette livre.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating Intercultural Learning: A conceptual introduction to the intercultural education double supplement. *Intercultural Education*, 20, 1–13. <https://doi.org/10.1080/14675980903370763>
- Bhawuk, D., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413–436. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(92\)90047-x](https://doi.org/10.1016/0147-1767(92)90047-x)
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Byram, M. and Gribkova & H. Starkey (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Çakır, I. (2010). The frequency of culture-specific elements in the ELT coursebooks at elementary schools in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(2), 182-189.
- Chen, G. M., and Starosta, W.J. (1998-9). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27-54
- Chen, G.M., and Starosta, W.J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*. 1(1), 1-16

- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States* [Unpublished doctoral dissertation], North Carolina State University.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Garrett-Rucks, P. (2016). *Intercultural competence in instructed language learning: Bridging theory and practice*. Information Age Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1353/hpn.2017.0085>
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw Hill. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(92\)90033-q](https://doi.org/10.1016/0147-1767(92)90033-q)
- Kachru, Y., & Smith, L. (2008). *Cultures, contexts, and world Englishes*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203891346>
- Kim, S.-Y., & Paek, J. (2015). An analysis of culture-related content in English textbooks. *Linguistic Research*, 32(1), 83-104. <https://doi.org/10.17250/khisli.32..201507.005>
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Lawes, S. (2006). Cultural awareness and visits abroad. In N. Parchler. & A. Redondo (Eds.), *A practical guide to teaching modern foreign languages in the secondary school* (pp. 87-92). Taylor and Francis Group.
- Liddicoat, A. J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). Report on intercultural language learning. Canberra ACT: Commonwealth of Australia.
- McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford University Press.
- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Heinle ELT.
- Nault, D. (2006). Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 19(3), 314-328. <https://doi.org/10.1080/07908310608668770>
- Shin, J., Eslami, Z. R., & Chen, W. C. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 253-268. <https://doi.org/10.1080/07908318.2011.614694>
- Silvia, A. (2015). The representation of culture in English textbooks prescribed for high schools in Indonesia. *Indonesian Journal of English Education*, 2(1), 1-16. <https://doi.org/10.15408/ijee.v2i1.1432>
- Thumvichit, A. (2018). Cultural presentation in Thai secondary school ELT coursebooks: An analysis from intercultural perspectives. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 99-112. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11.3533>
- Ugwuanyi, K. (2020, February 21). *A quarter of the world speak English- what makes it so popular?* World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2020/02/english-dictionary-languages/>
- Wierzbicka, A. (1992). Talking about emotions: Semantics, culture, and cognition. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 285-319. <https://doi.org/10.1080/02699939208411073>



- Xiaodong D. & Guo-Ming C. (2014). *Intercultural communication competence: conceptualization and its development in cultural contexts and interactions*. Cambridge Scholars Publishing.
- Zorba, M. G., & Cakir, A. (2019). A case study on intercultural awareness of lower secondary school students in Turkey. *Notivas-ROYAL*, 13(1), 62–83.

### Uzun Öz

Kültürlerarası iletişim yetkinliği ve kültürel farkındalık kavramları, kültürel etkileşimler için gerekli becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmak üzere müfredata dahil edilmiştir ve etkili iletişim için kritik öneme sahiptir. Kültürel farkındalık, kendi kültürel normlarının ve diğerlerinin farkında olmayı, farklılıkları tanımayı, saygı duymayı ve kültürel etkileşimler sırasında uygun şekilde davranmayı içerir. Çalışma, İngilizce ders kitaplarının kültürleri daha kapsayıcı bir şekilde temsil etmesi gerektiğini vurgulamakta ve dil eğitiminde kültürel içeriğin dengeli bir şekilde dahil edilmesi için dengeli bir yaklaşımı savunmaktadır. Kültürlerarası değişimlerle ilgili dil öğretimi ve öğrenme sürecindeki sorunların dikkat çekmesiyle birlikte, kültürlerarası iletişim yeterliliği ve kültürlerarası farkındalık gibi kavramlar, öğrencilere kültürlerarası değişimler için gerekli becerileri kazandırmak amacıyla yakın zamanda müfredatın bir parçası haline gelmiştir. Bu beceriler, dilin sadece günlük kullanımında değil, aynı zamanda eğitimsel amaçlarla kullanımında da optimal iletişim düzeyi için hayati önem taşımaktadır (Aksoy, 2016). Sonuç olarak, çeşitli sosyal kimliklere sahip insanlarla etkileşimde bulunabilme ve onların bireyselliğini ve kendilerine ait çeşitli kimlikleri anlama temel kapasitesi olarak tanımlanan kültürlerarası iletişim yeterliliği, dil öğretiminde ulaşılması gereken birincil hedef haline gelmiştir (Byram vd., 2002). Bu nedenle, kültürlerarası iletişim yeterliliğini başarmanın ilk adımı olan kültürlerarası olarak farkında ve duyarlı olmak zorunlu hale gelmiştir. Kültürlerarası farkındalık, kendi kültürel geleneklerinin yanı sıra diğerlerinin de farkında olmak, kültürler arası farklılıkları tanımak, saygı duymak, kabul etmek ve kültürlerarası etkileşimde bu unsurlara uygun bir şekilde hareket etmek olarak tanımlanmaktadır (Dai & Chen, 2014). Kültürlerarası farkındalık ayrıca, farklı kültürlere dair bilgi, kültürel farklılıkları kabul etme ve değer verme isteği, diğer kültürlerle ilgilenme ve onlar hakkında meraklı olma ve en önemlisi, tüm bunları uygulama kapasitesini (Byram, 1997; Chen & Starosta, 1998) ve ayrıca "kültürel farklılıkları bilmek ve takdir etmek için olumlu bir duygu yaratma ve kültürlerarası iletişimde kabul edilebilir ve etkili davranışı teşvik etme" yeteneğini (Chen & Starosta, 1997) içerir. Kültür ve dil arasındaki güçlü bağa, kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası iletişim yetkinliği kavramlarının dil öğretimi müfredatlarına entegrasyonunun önemine dikkat çekilmiştir. Kültür, Hofstede (1991) tarafından bir topluluğun üyelerinin nasıl davranması gerektiğini belirleyen kurallar bütünü olarak tanımlanmıştır. Kachru (2008) ve Kramsch (1998) gibi diğer yazarlar ise kültürü, paylaşılan bilgi ve belirli bir topluluğun ortak değerleri olarak açıklamışlardır. Liddicoat vd. (2003), dil ile kültür arasındaki ilişkinin önemine vurgu yaparak, bu iki kavramın iç içe geçmiş olduğunu belirtmiştir. Kültürlerarası farkındalık, dil öğretimindeki merkezi rolüne değinilmiş, Byram (1997) tarafından kültürlerarası durumlarda etkili ve uygun iletişim kurabilme yetisi olarak tanımlanan kültürlerarası iletişim yeterliliğinin, öğrenciler arasında farklı kültürel perspektifleri anlama ve takdir etmeyi kolaylaştıran bir dizi bileşeni içerdiği açıklanmıştır. Deardorff (2004) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Yeterlilik Piramidi Modeli, saygı, açıklık, merak ve keşif gibi temel tutumların yanı sıra, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Dil öğretim materyallerinde kültür temsiline, öğrencilerin farklı kültürlere karşı tutum ve algılarını önemli ölçüde etkileyebileceği, Cortazzi ve Jin (1999) ve McKay (2002) tarafından tartışılmıştır. Bu araştırmalar, öğretim materyallerinde dengeli bir kültür temsiline önemini vurgulayarak, kültürel önyargıları önlemeye ve kültürel eğitimde kapsayıcı bir yaklaşımı teşvik etmeye yönelik önerilerde bulunmuştur. Literatür, kültürün çeşitli lensler aracılığıyla nasıl görüldüğünü ve kültür ile dil arasındaki güçlü bağa vurgulamaktadır. Tanımlar, Hofstede'in (1991) kültürü bir topluluğun davranış rehberi olarak algılamasından Kramsch'in (1998) paylaşılan sosyal alanlar, tarihler ve standartlar içeren daha geniş bir bakış açısına kadar değişmektedir. Dil öğretim materyallerine kültürün entegre edilmesinin önemi, dengeli ve kapsayıcı bir kültürel eğitimi teşvik etmek için vurgulanmakta ve çalışma, farklı kültürleri destekleyecek şekilde İngilizce ders kitaplarının kültürel içeriğini eleştirel bir şekilde değerlendirmektedir. Araştırma yöntemi olarak nitel bir yaklaşım benimsenmiş, üç İngilizce ders

kitabındaki kültürel yönler, kaynak kültür, hedef kültür ve uluslararası kültürün dağılımı açısından incelenmiştir. Araştırma, bu ders kitaplarında kültürlerarası farkındalığın nasıl yansıtıldığını ve öğretim üyeleri ile öğrencilerin bu konudaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. İçerik analizi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla, ders kitaplarının kültürel farkındalığı teşvik etmedeki rolünü değerlendirmeyi ve mevcut literatüre katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Araştırma, aktarımı zor olan ve karmaşık konseptlerden meydana gelen yerel kültür ve kültürlerarası unsurların aktarımını kolaylaştırmayı sağlayabilecek bulgulara ulaşmayı amaçlayarak mevcut literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Araştırma esnasında kitaplarda incelenen tüm unsurların kültürlerarası bileşenleri yansıttığı, katılımcıların aktardıkları bilgilerde dürüst oldukları ve sadece kendi tecrübelerinden yola çıkarak yorumlarda buldukları varsayılmıştır. Çalışmanın sınırlılığını ise incelenen kitap ve görüşme gerçekleştirilen katılımcı sayısı oluşturmaktadır. İncelenen her ders kitabında farklı sayılarda olmakla birlikte, tüm kültürel unsurların bulunduğu tespit edilmiştir. İnsanlar ve ürünler kategorileri, kaynak, hedef ve uluslararası kültürlerde en yüksek frekanslara sahiptir; ancak topluluklar ve perspektiflerde keskin bir azalma görülmüştür. Her kategori içinde farklı dağılımlar söz konusudur ve her bir ders kitabında kültürel unsurlar farklı sıklıklarda yer alır. Örneğin, kaynak kültür genellikle kullanılmazken, hedef ve uluslararası kültür ağırlıklı olarak ele alınmıştır. Ders kitaplarının içeriğine entegre edilen kültürel unsurlar—özellikle birim açılış videoları ve kafe merkezi videoları—kitapların öğrencilerin kültürlerarası farkındalığını geliştirmede faydalı olduğu düşünülmektedir. Ancak, bazı alanlarda ek materyal ve yönlendirmeye ihtiyaç duyulabilir. Öğretmenler ve öğrencilerle yapılan mülakatlar, kültürel içeriğin kitaplar analiz edildiğinde bazen kültürel farkındalığı geliştirme ihtiyacını tam olarak karşılamadığını göstermiştir. Bulunan sonuçlar, ders kitaplarının kültürlerarası farkındalık üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur ve uluslararası kültürle ilgili unsurlar, hedef kültürden daha ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Kültürel içerik, öğretimin asıl amacı olmamasına rağmen, ders kitaplarının neredeyse her sayfasında insanlar ve ürünlerin farklı kültürel yönleriyle karşılaşmaktadır. Ancak pratikler, perspektifler ve topluluklar gibi bazı kültürel kategoriler yeterli içeriğe sahip değildir. Aliakbari (2005) ve Çakır (2010) gibi önceki çalışmalar, ders kitaplarının kültürel materyal eksikliğinin öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını geliştirmelerini engellediğini göstermiştir. Bu çalışmalar, ders kitaplarının sınırlı kategoriler üzerinde yoğunlaştığını ve kültürel farkındalığı teşvik etmek için yeterince kapsamlı olmadığını belirtmiştir. Shin ve ark. (2011) ve Başal ve Aytan (2014) tarafından yapılan araştırmalar da benzer şekilde, ders kitaplarının kültürel içeriğinin genellikle Batı kültürüne odaklandığını ve yerel kültürleri ihmal ettiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, ders kitaplarında kültürel içeriğin daha dengeli ve kapsayıcı bir şekilde sunulmasının önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma, ders kitaplarının öğrencilerin kültürel farkındalığını geliştirmede önemli bir rol oynadığını, ancak bu kitapların bazı kültürel kategorilerde eksiklikler içerdiğini ortaya koymaktadır. Ders kitaplarının içeriğine kültürün entegrasyonu, özellikle çeşitli kültürel arka planları tanıtan videolar aracılığıyla, öğrencilerin kültürlerarası farkındalığını geliştirmeye katkıda bulursa da, bazı alanlarda ek destek ve materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, ders kitaplarının daha kapsamlı bir kültürel farkındalık sağlamak için çeşitli kültürel yönleri daha dengeli bir şekilde kapsamaları gerekmektedir. Önceki çalışmaların bulguları da dikkate alındığında, ders kitaplarının kültürel içeriğinin geliştirilmesi, öğrencilerin küresel bir toplumda etkili iletişim kurmalarına yardımcı olacak kültürel yeterlilikler kazanmaları açısından önem taşımaktadır.

**Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında 2005-2023 Yılları Arasında  
Değerlerle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi**

Analyzing Studies on Values in Social Studies Education in Turkey From  
2005 to 2023

Kadir Can ERBUDAK \*

**Makale Bilgisi**

Geliş Tarihi: 28.09.2023

Kabul Tarihi: 18.07.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1367942

**Anahtar Sözcükler:**

*Sosyal Bilgiler Eğitimi*

*Değerler*

*Değerler Eğitimi*

*İçerik Analizi*

**ÖZET**

Değerler, bireyleri ve toplumları ayakta tutan yapı taşlarıdır. Sağlıklı bir toplumsal yapı oluşturmak için toplum tarafından kabul görmüş değerlerin yeni nesillere aktarılması gerekmektedir. Değerlerin bireylere aktarılmasında ilkökul ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersi önemli bir konumdadır. İlk ve ortaokul seviyesindeki bireyleri; etkin, üretken, sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetiştirmeyi amaçlar. Ancak sosyal bilgiler sadece akademik anlamda başarılı kılmak ya da belirli bazı bilgi, beceri ve davranışları bireylere kazandırmakla ilgilenmez. Aynı zamanda temel değerleri benimsemiş, bu değerlere sahip çıkan ve bu değerleri etkin bir biçimde kullanabilen bireylerin yetiştirilmesiyle de ilgilenir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin kapsam ve amacı, değerler eğitiminin hedefleriyle bağdaşmaktadır. Bu çalışmada Türkiye’de Sosyal Bilgiler eğitimi alanında 2005-2023 yılları arasında değerlerle ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. Analizler sonucunda ele alınan çalışmaların yayın türü olarak en çok makale olarak gerçekleştirildiği, en çok 2013 ve 2021 yıllarında yapıldığı, yöntem olarak nitel yöntemin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ele alınan araştırmaların deseninin en fazla doküman incelemesi olarak tespit edildiği, örneklem çeşidinin belirtilmediği ve örneklem grubunun diğer teması altında dağıldığı belirlenmiştir. Ele alınan araştırmaların en fazla veri toplama aracı olarak dokümanları kullandığı, verilerin analizinde ise içerik analizi tespit edildiği görülmüştür. Araştırma konularına göre incelenen çalışmalarda ise en çok tercih edilen konu diğer teması altında dağılım göstermiştir.

**Article Information**

Submission: 28.09.2023

Acceptance: 18.07.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1367942

**Key Words:**

*Social Studies Education*

*Value*

*Value Education*

*Content Analysis*

**ABSTRACT**

Values are foundational to the well-being of individuals and the cohesion of societies. Transmitting socially accepted values to future generations is essential for fostering a healthy social structure. At the primary and secondary school levels, the social studies curriculum plays a pivotal role in this transmission, aiming to develop active, productive, and responsible citizens. Beyond promoting academic success and imparting knowledge, skills, and behaviors, social studies education emphasizes cultivating individuals who internalize, preserve, and effectively apply fundamental values. Given this alignment with the objectives of values education, this study examines research on values in the context of social studies education in Türkiye between 2005 and 2023. Employing document analysis, a qualitative research method, the collected data were subjected to content analysis. The findings reveal that most studies were published as journal articles, with peaks in publication frequency in 2013 and 2021, and qualitative methods were predominantly used. Document analysis emerged as the most common research design, while many studies did not specify a sample type or grouped samples under the "other" category. Data collection primarily relied on documents, with content analysis serving as the main analytical approach. Regarding research topics, a significant proportion of studies were categorized under the "other" theme.

**Atf İçin**

Erbudak, K. C. (2024). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında 2005-2023 yılları arasında değerlerle ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 822-837. doi: 10.20296/tsadergisi.1367942

\*Dr. (Ph.D), Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Ankara, kadircanerbudak@windowslive.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4595-1179>

## GİRİŞ

Eğitim temelde, bireylerin değişen ve gelişen dünya şartlarına uyum gösterebilmelerini, kazandıkları bilgileri okul dışındaki hayatlarında kullanabilmelerini ve toplum tarafından kabul görmüş değerlere, yeterliklere sahip olabilmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle eğitim programlarının değişen şart ve koşullara uygun değerlerle donatılmış istendik bireyler yetiştirecek nitelikte düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Günümüz eğitim programlarında en çok üzerinde durulan konuların başında değerler gelmektedir. İstendik vatandaş yetiştirme, demokratik anlayışı benimsetme ve toplumda düzenin devamını sağlama çabalarının odak noktasında yer alan değerler, sadece toplumun ön gördüğü ya da düşlediği değerleri bireylere aktarmakla yetinmez var olan değerlerin dezenformasyonunun da ortadan kaldırılmasını sağlar. Teknolojik gelişmelerin hızla ilerlemesi ve buna paralel olarak yaşanan problemler bireyler arasındaki ilişkileri etkilemektedir. Bu durumda topluma ve kültürüne yabancılaşmış, temel değerlerini bilmeyen ya da umursamayan, millî ve manevi değerlerinin kıymetini bilmeyen bireylerin yetişmesine neden olmuştur. Böylece kültürü yok olmasını ya da tahrip edilmesi sorununu ortaya çıkarmıştır. Bu ve bunun gibi durumların ortadan kaldırılmasında ise değerlerin işe koşulması ve çözümünde değerlerin kullanılmasının önemi bir kez daha karşımıza çıkmaktadır (Ulusoy, 2019, s. 7; Ulusoy ve Dilmaç, 2018, s. 2; Boydak, 2019, s. 20; Uzun ve Köse, 2017, s. 307).

Değer kavramı geçmişten günümüze sosyal bilimlerin önemli ve dikkate değer çalışma konuları arasında yer almıştır. Sosyal bilimler içerisinde; felsefeden, sosyolojiye, eğitim bilimlerinden, din bilimlerine kadar birçok alanda kendi bakış açıları yansıtılarak değerlendirilip tanımlanmıştır. Bu durum değerlerin ortak bir paydada tanımın yapılmasına engel olmuş ve birden çok ve çalışılan alan kadar değer tanımı ortaya koymuştur. Değer kavramı, Latince “valera” kökünden türemiş ve zamanla “value” olarak nihai hâlini almış, anlam olarak ise “erdem ya da göreceli önem, bir şeyin layık olduğu saygı” olarak tanımlanmıştır (URL-1). TDK (2023) değerleri, “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak tanımlamıştır. Kızılçelik ve Erjem (1994) değeri, “Bir zümre ya da topluluğun varlık, birlik, düzen ve devamını sağlamak ve geliştirmek maksadıyla üyelerinin çoğunluğu tarafından gerekli ve yerinde olduğu düşünülen, bu üyelerin ortak gaye, hedef, kazanım ve hislerini içeren temel ahlaki unsur ya da görüşler” olarak tanımlamışlardır (s. 99). Uysal (2003) değeri, “bireyin değerini koruyan ve ona değer kazandıran şey” olarak ifade etmiştir (s. 52). Beldağ (2012) değeri, “bir şeyin önemini tespit etmeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin sahip olduğu kıymet, yüksek yararlı nitelik” olarak tanımlamıştır (s. 10). MEB (2005) değeri, bir zümre ya da toplumun birlik, beraberlik, düzen ve işleyişini sağlamak ve sürdürmek amacıyla üyelerinin birçoğu tarafından hakikati ve gerekliliği kabul edilen ortak his, hedef, unsur ve inançlar” olarak tanımlanmıştır (s.12). Budak (2019)’a göre değer, “belirli bir toplumda neyin iyi neyin kötü, neyin doğru neyin yanlış ya da neyin istenen neyin istenmeyen olduğunu ortaya koyan standartlardır” (s. 188). Halstead ve Taylor (2000)’ e göre değer, “genel olarak davranışlara kılavuzluk eden temel inanç ve ilkeler, davranışların iyi ya da istenen olarak değerlendirilebildiği standartlardır.” (s.169).

Görüldüğü üzere alanyazında değerlerle ilgili farklı tanımlar olmakla birlikte değerlerin bireylere aktarılması gerektiği konusunda bir uzlaşma olduğu söylenebilir (Taş, 2021, s. 750). Değerler, bireylerin yaşam stillerini, tutumlarını ve davranışlarını etkilemekte, nasıl davranılması gerektiği konusunda bireylere yol haritası sunmaktadır. Aynı zamanda bireylerin bakış açılarının çeşitlenmesinde ve hayatı algılayıp anlamlandırmalarında önemli rol oynamaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2018, s. 1). Bu nedenle toplumlar öğretim programlarını değerleri içerecek şekilde revize etmişlerdir. Türkiye’de değerlerin bireylere kazandırılması Cumhuriyet Dönemi eğitim politikaları içinde her zaman önemli bir yere sahip olmuştur (Tay ve Ünlü, 2014, s. 294-295). Fakat 2005, 2018 ve 2023 yıllarındaki programlarda daha planlı ve ulaşılabilir hedefler doğrultusunda bir yol izlenmiştir. Bazı derslerin kapsamında dolaylı olarak yer alan değerler, sosyal bilgiler dersi kapsamında doğrudan ve planlı öğretimin temel unsurlarından biri hâline getirilmiştir. Kavram ve beceri eğitimiyle birlikte değerlerin bireylere aktarılması sosyal bilgiler dersinin temel yapısı içinde yerini almıştır (MEB, 2023, s. 4). 2018 yılında yayımlanan yeni öğretmenlik lisans programlarıyla birlikte değerler eğitimi dersi sosyal bilgiler öğretmen adayları için zorunlu hâle getirilmiştir (YÖK, 2018, s. 13-14). Böylece öğretim programları ve öğretmen yetiştirme lisans

programları arasındaki uyumsuzluk ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır (Ünlü ve Kaşkaya, 2018, s. 2659).

Sosyal bilgiler dersi bireylere değerleri kazandırma da öncü derslerden biridir (Erbaş, 2021, s. 25). Bu özelliğini; sosyal bilimlerden süzülen içerikten oluşmasına, farklı kültürel öğeleri ve hikâyeleri yapısında barındırmasına ve içeriğinde tarihsel bilgilerin yer almasına borçlu olduğu söylenebilir (Kan, 2010, s. 140). Sosyal bilgiler dersi, toplum ve ülkenin gelecek nesilleri etkin, üretken ve istendik bir biçimde yetiştirilmesi bakımından önemli misyonlar üstlenmektedir. Çünkü bu ders bireylerin toplum ve toplumsal sorunlarla ilgili bilgi sahibi olmalarında ve vatandaşlık sorumluluklarını öğrenmelerinde, insan ilişkilerinde yaşanan girift durumları kavramlarında, evrensel ve ulusal değerleri özümseyip içselleştirmelerinde temel derslerden biri olarak kabul edilmektedir (Aykaç, 2007, s. 48). Bu nedenle eğitim sisteminde bireylere kazandırılacak değerler sosyal bilgiler dersi öğretim programının içeriğine yayılmıştır. 2023 sosyal bilgiler dersi öğretim programında “Öğretim Programının Perspektifi” ana başlığı altında yer alan “Değerlerimiz” alt başlığına yer verilmiş ve “değerlerin öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı” olduğuna vurgu yapılmıştır. Ayrıca bu başlık altında öğretim programlarında yer alan kök değerlere yer verilmiş ve bu kök değerlerin, “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” ten oluştuğu belirtilmiştir (MEB, 2023, s. 4). Ayrıca 2023 sosyal bilgiler dersi öğretim programı özelinde 18 değere yer verildiği görülmektedir. Bu değerler; “estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, adalet, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik, adalet ve aile birliğine önem verme” şeklindedir (MEB, 2023, s. 9).

Zarrillo (2004)’ e göre değerler sosyal bilgiler dersinde öğretilmesi gereken fakat gözden kaçırılmaması gereken önemli yapı taşlarından biridir (s. 19). Çünkü bu ders ile bireyler, toplumsal olayların farkına varırlar ve gelecek nesillere kültürlerini yani değerlerini aktarma imkânı bulurlar. 2023 sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelendiğinde değer ve değerlerin bireylere aktarılmasıyla ilgili bağlamın oldukça net bir şekilde ortaya konulduğu aşikârdır (MEB, 2023, s. 4). Değerlerin öğretilmesinin sosyal bilgiler dersiyle başat olarak gitmesi sosyal bilgilerin toplumlar için ne denli önemli olduğunu ortaya koymakla birlikte 2023 programı ve 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesini de tamamlayıcı niteliktedir.

XX. yüzyılda ülkeler için özel önem atfedilen değerlerle ilgili yapılan araştırmaların artması sonucunda bu araştırmaların bir bütün olarak incelenmesi ve eğilimlerinin belirlenmesi gelecekte araştırma yapacaklara yol göstermesi bağlamında önemlidir. Kurtdede-Fidan ve Öner (2018)’de yapmış oldukları çalışmalarında 2011-2016 yılları arasında değerler eğitimi yönelik Türkiye’de yapılan lisansüstü tezleri incelemişlerdir. Araştırmada 98 lisansüstü tez incelenmiş ve büyük bölümünün nitel araştırma yöntemiyle yürütüldüğü saptanmıştır. Yerli ve Gündüz (2022) yılında yürütmüş oldukları çalışmalarında Türkiye’de 2018-2022 yılları arasında değerler eğitimi konusunda yapılmış çalışmaları meta-sentez yoluyla incelemişlerdir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmış ve değerlendirilen araştırmaların konusu bakımından en çok ilk ve ortaokul düzeyinde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmışlardır. Metin ve Yılmaz (2019) değer ve değerler eğitimiyle ilgili 2012-2017 yılları arasında “Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu’nda” sunulan bildirilerin eğilimlerini belirlemişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre en fazla çalışmanın programda yer alan değerlere yönelik öğrenci algı ve tutumlarının konu olarak ele alındığını tespit etmişlerdir. Kuzu ve Yıldırım (2020) yılında gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında 2010-2020 yılları arasında değerlerle ilgili yayımlanmış olan lisansüstü tezleri belirli ölçütler kullanarak değerlendirmişlerdir. Araştırmada elde edilen veriler yüzde ve frekanslara göre yorumlanmıştır. Meydan, Kaymakcan ve Aktaş (2020) yılında yürütmüş oldukları çalışmalarında 2017 yılı sonuna kadar tamamlanan değerler eğitimi ile ilgili toplam 957 makaleyi incelemişlerdir. Verilerin analizinde hem nicel hem nitel yöntemler kullanmışlardır. Şener, Acar, Tekyıldız ve Laçin (2023) yapmış oldukları çalışmalarında 2015-2022 yılları arasında yürütülmüş olan toplam 200 lisansüstü tez incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre en fazla lisansüstü tezin 2019 yılında gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kapkın, Çalışkan ve Sağlam (2018) yılında yürütmüş oldukları çalışmalarında değerler eğitimi ile ilgili Türkiye’de yürütülmüş tez çalışmalarını incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre en fazla çalışmanın son 10 yıllık periyotta yapıldığını ortaya koymuşlardır. Dündar ve Hareket (2016) yılında gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında 2003 yılı ile 2014 yılı arasında

yayımlanmış değerlerle ilgili makalelerin eğilimlerini ortaya koymuşlardır. Çelik ve Güleç (2022) yılında değerlerle ilgili yapmış oldukları çalışmalarında sosyal bilgiler eğitiminde doktora tezlerini incelemişlerdir. Elde edilen bulgular yüzde ve frekanslarla ortaya konulmuştur. Elbir ve Bağcı (2013) yılında gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların değerlendirmişlerdir. Çalışmada meta-analiz yöntemi uygulanmıştır. Karadağ (2009) yılında gerçekleştirmiş olduğu çalışmasından Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerin tematik dağılımlarını belirlemiştir. Yaşanan gelişme ve değişmelerle birlikte sosyal bilgiler eğitimi ve programında revizyonlar yaşanmış, değerlerin önemi ve bireylere aktarılması son yıllardaki bu alanda yapılan araştırma sayısını arttırmış ve bu çalışmanın yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu bakımdan alanyazında yer alan boşluk ve eksikliklere dikkat çekmek ve alana katkı sağlamak amacıyla belirtilen yıllar arasında sosyal bilgiler eğitiminde değerlerle ilgili tez ve makalelerin incelenmesi sağlanmıştır. Bu şekilde değerlerle ilgili sosyal bilgiler eğitiminde araştırmaların eğilimi ortaya konulmuş hem de bu konuda araştırma yapacak sosyal bilgiler eğitimcilerine yol göstermesi açısından konuların analizine yer verilmiştir. Sosyal bilgiler eğitiminde değerlerle ilgili çalışma yapan ya da yapmayı düşünen araştırmacılara konuyla ilgili genel çerçevenin sunulması ve yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından 2005-2023 yılları arasında Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde değerlerle ilgili yapılmış tez ve makaleler doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir. Böylece değerlerle ilgili eğilimin nasıl olduğuna dair genel bir çerçevenin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda cevap aranan sorular aşağıdaki gibidir.

Sosyal bilgiler eğitiminde değer/değerlerle ilgili yapılan araştırmaların;

1. Türlerine göre Tez-Makale (Yayın Türü) dağılımları nasıldır?
2. Yürütüldükleri yıllara göre dağılımları nasıldır?
3. Araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
4. Araştırma desenlerine göre dağılımları nasıldır?
5. Örneklem çeşitlerine göre dağılımları nasıldır?
6. Örneklem gruplarına göre dağılımları nasıldır?
7. Veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
8. Veri analizlerine göre dağılımları nasıldır?
9. Araştırma konularına göre dağılımları nasıldır?

## YÖNTEM

Bu araştırma, doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, çalışmanın temel hedefleri doğrultusunda çalışılan konu, olgu ve olaylarla ilgili bilgiler içeren materyallerin analizini içeren doküman analizi, belirlenen amaca yönelik kaynaklara ulaşma, okuma yapma, not çıkarma ve değerlendirme basamaklarını içerir ve genel taramayla içeriğin analizi olarak iki farklı anlayışla kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 189; Karasar, 2005, s. 236).

### Verilerin toplanması

Çalışmaya konu olan araştırmaların belirlenmesinde “TUBİTAK ULAKBİM Dergipark” ve “Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi” veri tabanlarından yararlanılmıştır. Bu veri tabanlarındaki sosyal bilgiler eğitiminde değerlerle ilgili yayımlanan lisansüstü çalışma ve makaleler ise aşağıdaki kriterler dikkate alınarak seçilmiştir.

1. Araştırmaların Türkiye’de 2005-2023 yılları arasında yürütülmüş olması,
2. Araştırmaların başlıklarında Sosyal bilgiler ve değer/değerler kavramlarının birlikte geçmesi,
3. Doktora, Yüksek Lisans tezi ve makalelerden oluşan araştırmaların olması,
4. Araştırmaların erişilebilir ve tam metinlerine ulaşılabilmesi,
5. Araştırmaların sosyal bilgiler eğitimine yönelik olması.

Veriler elde edilirken Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi internet sitesinde tarama kısmına “sosyal bilgiler ve değer/değerler” anahtar kelimesi yazılmış, arama tipi kısmı ise “içinde geçsin” şeklinde değiştirilerek 2005-2023 yılları arasında 22 lisansüstü çalışmaya ulaşılmıştır. Dergipark veri tabanında arama kısmına “sosyal bilgiler ve değer/değerler” yazılmış ve çıkan 400 sayfa tek

tek incelenerek 135 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Böylece YÖK tez merkezinde 22, Dergipark veri tabanında ise 135 çalışma ile birlikte toplamda 157 çalışma belirlenen kriterlere göre incelenmiştir. Çalışmanın verileri 24.08.2023 tarihine kadar olan araştırmaları içermektedir.

### **Verilerin analizi**

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. Cohen, Monion ve Morrison (2007) içerik analizini, nitel olarak elde edilen bulguların belirlenmiş tema ve sınıflamalar bağlamında sistemli olarak sadeleştirilip özetlenmesi olarak tanımlamaktadır (s. 164). Bu amaçla sosyal bilgiler eğitiminde değerlerle ilgili yapılan araştırmaların belirli tema ve sistemli olarak özetlenmesi için içerik analizi tercih edilmiştir. Değerlerle ilgili araştırmalar değerlendirilirken çalışmanın problemi doğrultusunda belirlenen kriterlere göre inceleme yapılmış ve “Microsoft Word Excel” programında ortak temalar (yayın türü, yılı, yöntemi, deseni, örneklem çeşidi, örneklem grubu, veri toplama araçları, veri analiz türleri ve araştırma konuları) oluşturulmuştur. Bu ortak temalar kapsamında alt temalar oluşturulurken ele alınan çalışmalarda geçen ifadeler değerlendirmeye alınmıştır. Örneğin; ele alınan çalışmaların birinde örneklem çeşidi bilinmesine rağmen belirtilmediği tespit edilmişse değerlendirmenin sağlıklı olabilmesi için çalışmanın örneklem çeşidine” belirtilmemiştir” ifadesi eklenmiştir.

### **Geçerlik ve güvenilirlik**

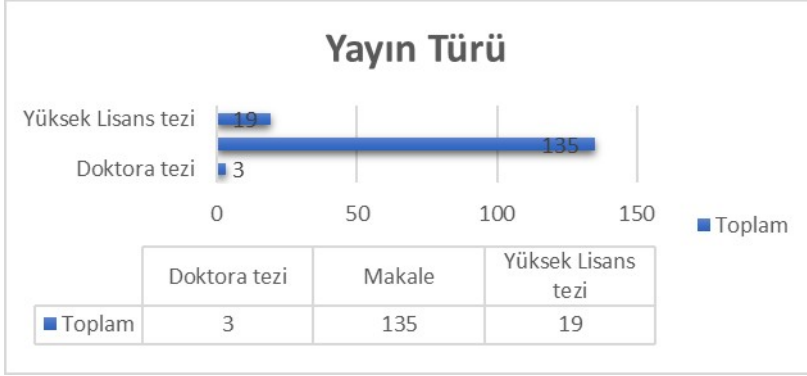
Bir çalışmada ya araştırmada elde edilen bulguların inandırıcılığı kapsamında gerçek durumları içermeye düzeyi iç geçerlilik ile ilgilidir. (Franekel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 166). Bu çalışmada araştırmacı tarafından belirlenen tema ve alt temalar alanında uzman bir sosyal bilgiler eğitimcisinin görüşüne göre üç hafta arayla iki kez sunulmuş ve geri bildirimler sonucunda düzenlemeler yapılmıştır. Bir araştırmanın sonuçlarının benzer durumlara aktarılabilmesine dış geçerlik adı verilmektedir (Franekel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 107). Dış geçerliliğin sağlık bir şekilde artırılması amacıyla araştırmanın deseni, verilerin toplanması ve verilerin analizi ilgili bölümlerde detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Farklı araştırmaların aynı veri setinde aynı sonuca ulaşmaları iç güvenilirlikle ilgilidir (Franekel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 165). Bu bağlamda veriler araştırma sonucunun gerektirdiği ölçüde amaca uygun olarak toplanmıştır. Araştırmanın süreciyle ilgili detaylı bilgi verme dış güvenilirlik ilgilidir (Franekel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 103). Bu bağlamda araştırma süreci boyunca yapılan bütün işlemler detaylı olarak sunulmuştur. Araştırmanın bulgu ve sonuçları belirtilerek alanında uzman bir sosyal bilgiler eğitimcisine kontrol ettirilmiştir.

### **BULGULAR ve YORUMLAR**

Bu bölümde çalışma kapsamına alınan sosyal bilgiler eğitiminde değer/değerler ile ilgili yapılmış 157 araştırma incelenmiş, elde edilen bulgular belirlenen ortak temalar çerçevesinde uygun alt temalar oluşturularak alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

#### **Yapılan çalışmaların yayın türüne göre bulgular**

Sosyal bilgiler eğitiminde değerlerle ilgili yapılan çalışmaların türüne göre dağılımları Şekil-1 de verilmiştir.

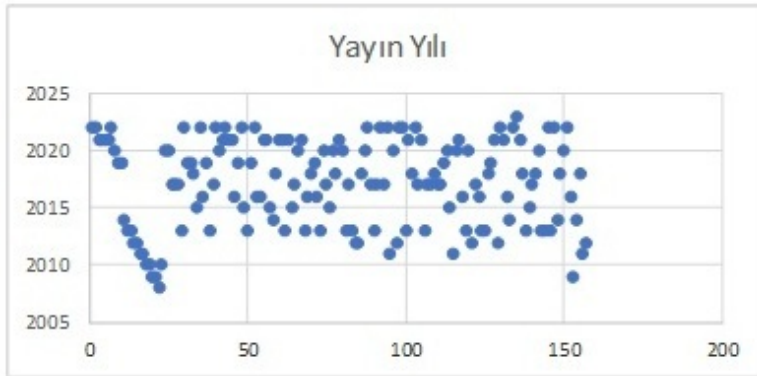


**Şekil-1** Yapılan Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımları

Şekil-1 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde sosyal bilgiler ve değer/değerler geçen çalışmaların 135'ini makale, 19'unu yüksek lisans tezi ve 3'ünü de doktora tezi olarak planlandığı tespit edilmiştir.

#### **Yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımları**

Sosyal bilgiler eğitiminde değerlerle ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımları Şekil-2 de verilmiştir.



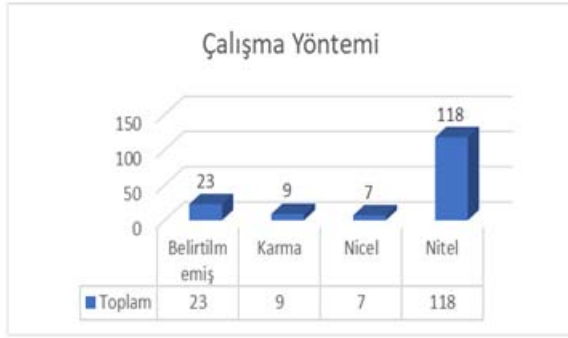
**Şekil-2** Yapılan Çalışmaların Yayın Yılına Göre Dağılımları

Şekil-2 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde sosyal bilgiler ve değer/değerler geçen çalışmaların 2013 ve 2021 yıllarında 20, 2022 yılında 19, 2017 yılında ise 17 adet yapıldığı tespit edilmiştir. 2005, 2006 ve 2007 yıllarında ise sosyal bilgiler ve değer/değerler ifadesi geçen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmaların en az yürütüldüğü yıllar ise; 2008 ve 2023 yıllarında 1 adet, 2009 ve 2010 yıllarında ise 3'tür.

#### **Yapılan Çalışmaların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımları**

Sosyal bilgiler eğitiminde değerlerle ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları Şekil-3'te verilmiştir.



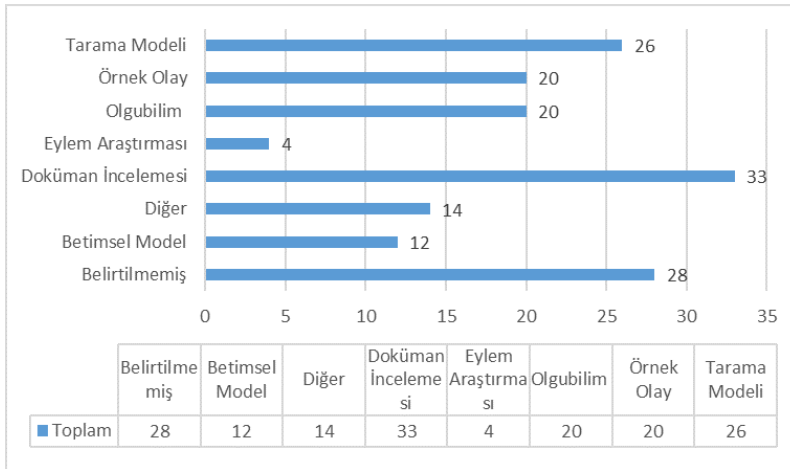


**Şekil-3** Yapılan Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımları

Şekil-3 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde sosyal bilgiler ve değer/değerler ifadelerinin geçtiği çalışmaların 118'i nitel, 9'u karma, 7'si de niceldir. Ayrıca 23 çalışmada ise yöntem kısmı belirtilmediği tespit edilmiştir.

#### **Yapılan çalışmaların araştırma desenine göre dağılımları**

Sosyal bilgiler eğitiminde değerlerle ilgili yapılan çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımları Şekil-4'te verilmiştir.

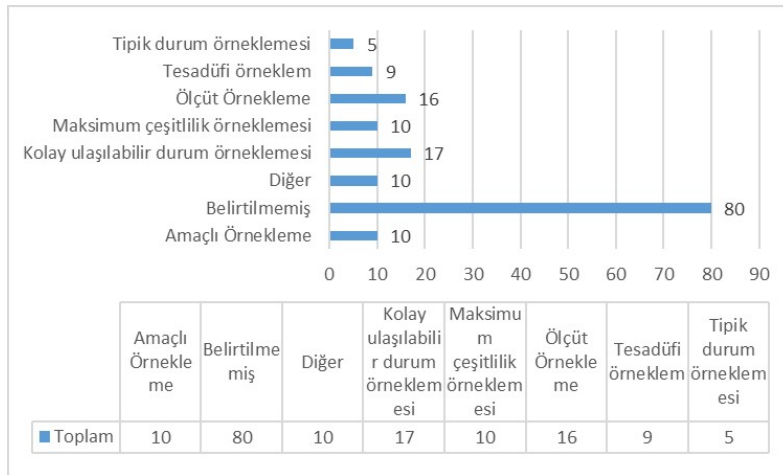


**Şekil-4** Yapılan Çalışmaların Desenlerine Göre Dağılımları

Şekil-4 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde sosyal bilgiler ve değer/değerler geçen çalışmaların en fazla doküman incelemesi kullanılarak yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca 28 çalışmada herhangi bir desen belirtilmediği görülmüştür. Doküman incelemesinden sonra, tarama modeli 26, örnek olay ve olgubilim desenlerinde 20 çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca diğer temasında ise, yakınsayan paralel, eş zamanlı üçleme, tarihsel yöntem, özel durum, ilişkisel model ve deneysel çalışmaların varlığı göze çarpmaktadır.

#### **Yapılan çalışmaların örneklem çeşidine göre dağılımları**

Sosyal bilgiler eğitiminde değerlerle ilgili yapılan çalışmaların örneklem çeşidine göre dağılımları Şekil-5'te verilmiştir.

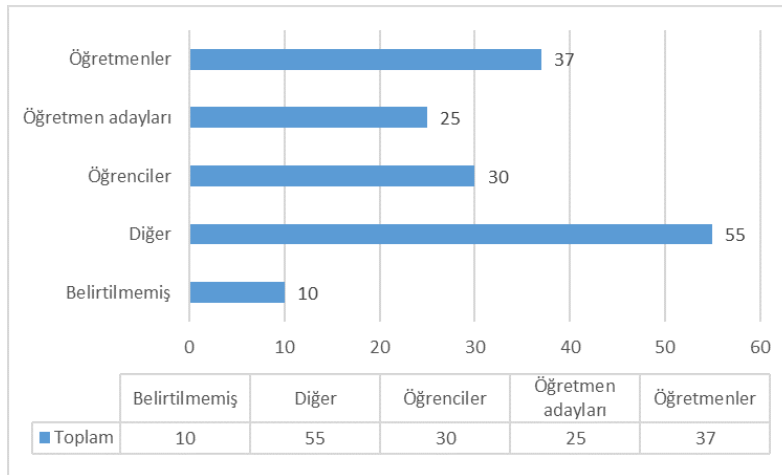


**Şekil-5. Yapılan Çalışmaların Örneklem Çeşidine Göre Dağılımları**

Şekil-5 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde sosyal bilgiler ve değer/değerler geçen çalışmaların 80 tanesinde örneklem çeşidinin belirtilmediği görülmüştür. Bunun yanı sıra 17 çalışma kolay ulaşılabilir durum örnekleme, 16 çalışma ölçüt örnekleme, 10 çalışma ise amaçlı ve maksimum çeşitlilik örnekleme tipinde yapılmıştır. Ayrıca diğer temasında, aykırı durum, benzeşik örnekleme, seçkisiz örnekleme ve tabakalı örnekleme çeşitleri de yer almıştır.

#### Yapılan çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımları

Sosyal bilgiler eğitiminde değerlerle ilgili yapılan çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımları Şekil-6'da verilmiştir.

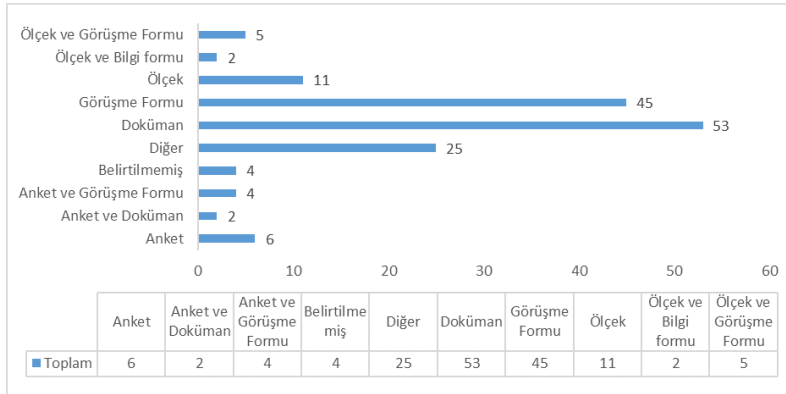


**Şekil-6 Yapılan Çalışmaların Örneklem Grubuna Göre Dağılımları**

Şekil-6 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde sosyal bilgiler ve değer/değerler geçen çalışmaların 55 tane ile diğer teması altında dağıldığı görülmektedir. Bu temada; dokümanlar, ders kitapları, 2018 ve 2005 programları, kılavuz kitap, veliler, öğrenci ve veliler, öğrenci, öğretmen ve veliler, öğretmen ve öğretmen adayları yer almaktadır. Örneklem grubu olarak ikinci sırayı 37 çalışma ile öğretmenler, üçüncü sırayı 30 çalışma ile öğrenciler ve son olarak 25 çalışma ise sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütülmüş çalışmalardan oluşmaktadır. Ayrıca yapılan 10 çalışmada ise örneklem grubunun belirtilmediği tespit edilmiştir.

### Yapılan çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımları

Sosyal bilgiler eğitiminde değerlerle ilgili yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları Şekil-7’de verilmiştir.

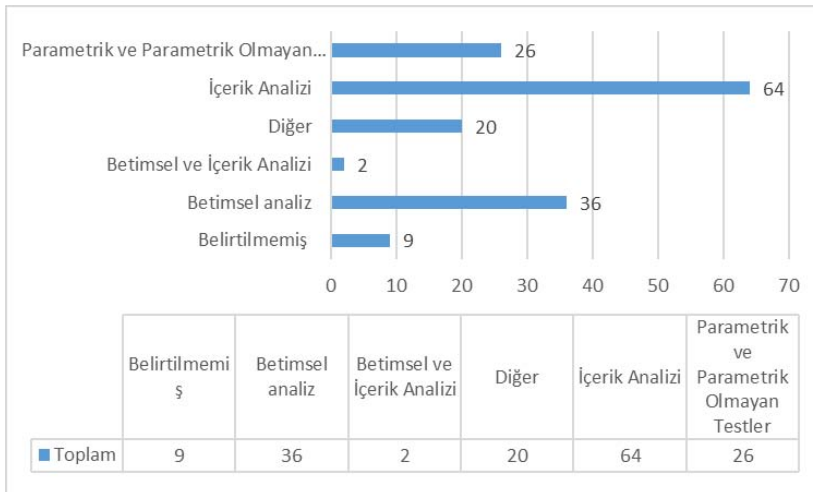


Şekil-7 Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

Şekil-7 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde sosyal bilgiler ve değer/değerler geçen çalışmaların 53’ü verilerini dokümanlardan elde ettiği belirlenmiştir. İkinci sırada; 45 çalışma ile görüşme formu yer almaktadır. Ayrıca çalışmalarında; anket, ölçek, ölçek-görüşme formu, ölçek-bilgi formu, anket-görüşme formu ve anket-doküman gibi veri toplama araçlarının da tercih edildiği görülmektedir. Diğer teması altında dağılan veri toplama araçları ise, gözlem-görüşmeler, mecazlarla veri toplama, çalışma kâğıtları, metafor ile veri toplama, 2N formları, açık uçlu sorular, video kayıtları ve ders planları olarak tespit edilmiştir.

### Yapılan çalışmaların veri analizine göre dağılımları

Sosyal bilgiler eğitiminde değerlerle ilgili yapılan çalışmaların veri analizine göre dağılımları Şekil-8’de verilmiştir.



Şekil-8 Yapılan Çalışmaların Veri Analizine Göre Dağılımları

Şekil-8 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde sosyal bilgiler ve değer/değerler geçen çalışmaların 64’ü içerik analizi kullanılarak verilerinin analiz edildiği görülmektedir. Bu durumu, 36 çalışma ile betimsel analiz, 26 çalışma ile ise parametrik ve parametrik

olmayan testler izlemektedir. Diğer temasındaki dağılım ise; kapalı yaklaşım, tümevarım ve tümdengelim analizi, metafor analizi, söylem analizi ve fenomenolojik analiz olarak belirlenmiştir. 9 çalışmada ise veri analizinin nasıl yapıldığının dair herhangi bir durumun belirtilmediği görülmüştür.

### Yapılan çalışmaların araştırma konularına göre dağılımları

Sosyal bilgiler eğitiminde değerlerle ilgili yapılan çalışmaların konularına dağılımları Şekil-9'da verilmiştir.



Şekil-9 Yapılan Çalışmaların Veri Konularına Göre Dağılımları

Şekil-9 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde sosyal bilgiler ve değer/değerler geçen çalışmaların farklılık gösterdiği ve 52 çalışmanın diğer teması altında dağıldığı görülmektedir. Bu temada yer alan konular; kültür-değerler, farklı ülke ve Türkiye'nin değerler açısından karşılaştırılması, medya-değerler, değerler eğitiminde sorunlar, kişiler ve değerler, ders kitapları-değerler, program-değerler olarak belirlenmiştir. Diğer temasından sonra en fazla çalışma 48 ile değerlerin kazandırılmasına yöneliktir. Ayrıca değer eğitimi yaklaşımları, değerlere genel bakış, değerlere ilişkin görüşler, değerler-metafor ve edebi ürünler ve değerler konularında yapıldığı tespit edilmiştir.

### TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, 2005-2023 yılları arasında Türkiye'de Sosyal Bilgiler eğitiminde değerlerle ilgili yapılan makale, yüksek lisans ve doktora tezlerin doküman incelemesi yöntemine göre inceleyip eğilimlerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmalar yayın yürü, yılı, yöntemi, deseni, örneklem çeşidi, örneklem grubu, veri toplama aracı, veri analizleri ve araştırma konuları çerçevesinde incelenmiştir.

Ele alınan araştırmalar dikkate alındığında yayın türüne göre en fazla makale, en az ise doktora tezlerinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanazyında hem bu durumu destekleyen hem de desteklemeyen çalışmalara rastlanmıştır. Kurtdede-Fidan ve Öner (2018) çalışmalarında yüksek lisans tezlerinin fazla doktora tezlerinin ise daha az olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013)'te gerçekleştirdikleri çalışmalarında ise doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerine göre daha az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Gündüz ve Yerli (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise değerler eğitimi ile ilgili yürütülen çalışmaların daha çok yüksek lisans tezi bağlamında şekillendiği ortaya konulmuştur. Meydan, Kaymakcan ve Aktaş (2020) tarafında yürütülen çalışmada ise değerler ile ilgili yapılan çalışmaların en fazla makalelerden oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır.

Elde edilen bir diğer sonuç ise, yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımlarına bakıldığında çalışmaların en fazla 2013 ve 2021 yıllarında yoğunluk gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Gündüz ve Yerli (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise bu yoğunluğun 2022 yılında daha fazla olduğu ortaya konulmuştur. Kuzu ve Yıldırım (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise bu yoğunluğun en fazla 2019 yılında olduğu tespit edilmiştir. Meydan, Kaymakcan ve Aktaş (2020) tarafında yürütülen çalışmada ise değerler ile ilgili yapılan çalışmaların 2015 yılında yoğunlaştığı ortaya konulmuştur. Alanyazın incelendiğinde ulaşılan sonuçların benzerlik göstermediği tespit edilmiştir. Bu durumun zaman zaman değerlere olan ilgi, değişen program ve eğitim politikalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Elde edilen bir diğer sonuç ise yapılan çalışmaların yöntemlerine göre dağılımına bakıldığında en fazla nitel yönteminin kullanıldığıdır. Kurtdede-Fidan ve Öner (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada değerlerle ilgili çalışmaların büyük bölümünün nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirildiğini tespit etmişlerdir. Gündüz ve Yerli (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise yine nitel araştırmanın en çok tercih edilen yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metin ve Yılmaz (2019) değerlerle ilgili çalışmaları inceledikleri araştırmalarında en çok nitel araştırma yönteminin tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012) çalışmalarında ise daha çok nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığını tespit etmişlerdir. Alanyazında çalışmanın bulgularını hem destekleyen hem de desteklemeyen sonuçlar yer almaktadır. Bu durumun nedenleri arasında değerlerin birçok alan tarafından farklı yapı ve anlayışlarda ele alınmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Elde edilen bir diğer sonuç ise, yapılan çalışmaların desenlerine göre dağılımına bakıldığında en fazla doküman incelemesi deseninin kullanıldığını tespit edilmesidir. Metin ve Yılmaz (2019) değerlerle ilgili çalışmaları inceledikleri araştırmalarında en çok doküman inceleme yönteminin kullandığı sonucuna ulaşmışlardır. Kurtdede-Fidan ve Öner (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da yine en fazla doküman incelemesinin kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalarla benzerliklerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bir diğer sonuç ise, yapılan çalışmaların örneklem çeşidine göre dağılımlarında belirlenmemiş olarak tespit edildiği görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer bir durum söz konusudur. Yapılan araştırmalarda örneklem çeşidine yer verilmediği görülmektedir (Kurtdede-Fidan ve Öner, 2018; Gündüz ve Yerli, 2022; Metin ve Yılmaz, 2019).

Elde edilen bir diğer sonuç ise, yapılan çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımlarında diğer teması altında dağıldığı görülmektedir. Bu temada; dokümanlar, ders kitapları, 2018 ve 2005 programları, kılavuz kitap, veliler, öğrenci ve veliler, öğrenci, öğretmen ve veliler, öğretmen ve öğretmen adayları yer almaktadır. Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar (2014) çalışmalarında ise örneklem grubunun lisans düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şener, Acar, Türkyıldız ve Laçın (2023) tarafından okul ortamında değerlerle ilgili gerçekleştirilen çalışmalarında ise en fazla örneklem grubunun okul yöneticilerinden oluştuğu sonucuna ulaşmışlardır. Meydan, Kaymakcan ve Aktaş (2020) tarafından yürütülen çalışmada ise ilköğretim ve üniversiteyi örneklem alan çalışmaların oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde hem mevcut çalışmayı destekleyen nitelikler hem de desteklemeyen sonuçların varlığından söz edilebilir. Bu durumun ise değerlerin birçok alan da çalışma konusu ve birçok çalışma grubunu içermesinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Elde edilen bir diğer sonuç ise, yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları en fazla dokümanlardan oluşmaktadır. Alanyazında hem bu durumu destekleyen hem de desteklemeyen çalışmalara rastlanmıştır. Kurtdede-Fidan ve Öner

(2018) çalışmalarında ise veri toplama aracı olarak en fazla dokümanların kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Gündüz ve Yerli (2022) yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında veri toplama araçlarından en fazla görüşme formunun kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Metin ve Yılmaz (2019) çalışmalarında ise veri toplama aracı olarak isen fazla görüşme ve dokümanların kullanıldığını tespit etmişlerdir.

Elde edilen bir diğer sonuç ise, yapılan çalışmaların veri analizine göre dağılımları en fazla içerik analizi kullanılarak yapıldığı tespit edilmiştir. Alanazyında hem bu durumu destekleyen hem de desteklemeyen çalışmalara rastlanmıştır. Çiltaş, Güler ve Sözbilir (2012) çalışmalarında verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplarının daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ahi ve Kıldan (2013) yılındaki çalışmalarında, verilerin analizinde parametrik testlerin kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dünder (2014) çalışmalarında ise verilerin analizinde en çok betimsel analizin tercih edildiği, T-Testi ve ANOVA'nın da araştırmaların verilerinin analizlerinde sıklıkla işe koşulduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gündüz ve Yerli (2022) yılındaki çalışmalarında ise verilerin analizinde Betimsel analizin ve içerik analizinin kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Metin ve Yılmaz (2019) yılındaki çalışmalarında ise verilerin analizinde en sık içerik analizinden faydalandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Elde edilen bir diğer sonuç ise, yapılan çalışmaların konularına göre dağılımları en fazla değerlerin kazandırılması olarak ortaya çıkmıştır. Alanazyında hem bu durumu destekleyen hem de desteklemeyen çalışmalara rastlanmıştır. Gündüz ve Yerli (2022) çalışmalarında, değerlerle ilgili en çok işlenen konuların; okul ve sınıf içinde yapılan etkinlikler, kullanılan yöntem/teknik/materyaller ve farklı materyal türlerini inceleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metin ve Yılmaz (2019) ise programda yer alan değere yönelik öğrenci algı ve tutumların çalışmaların genel eğilimini oluşturduğunu tespit etmişlerdir. Meydan, Kaymakcan ve Aktaş (2020) tarafından yürütülen çalışmada ise en sık ele alınan konular değer tercihleri ve değer eğitime ilişkin tutum ve değerlendirmeler olduğu ortaya konulmuştur. Kapkın, Çalışkan ve Sağlam (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise genelde edebi eserlerdeki değer algısına yönelik çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Tüm bu sonuç ve tartışmalar sonrasında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Değerler eğitime yönelik genellikle öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenler ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Ancak velilerle ilgili çok az çalışmanın varlığı tespit edilmiştir. Değerler eğitiminin genel çerçevesi düşünüldüğünde velilerle yapılacak çalışmaların artırılması sağlanabilir.
- Değerler eğitiminde daha çok nitel araştırmaların gerçekleştirildi görülmektedir. Araştırmaların çeşitlenmesi ve genele yayılması bağlamında diğer araştırma yöntemlerinin de işe koşulması gerekmektedir. Farklı araştırma yöntemleri kullanılarak çalışmaların yürütülmesi sağlanabilir.
- Değerler eğitimi bağlamında diğer ülkelerin değerleri nasıl algılayıp e tür çalışmalar yaptığı ve sosyal bilgiler dersinde ne gibi durumların ortaya konulduğu Türkiye ile birlikte karşılaştırmalı olarak ele alınıp sunulabilir.

## KAYNAKLAR

- Ahi, B. & Kıldan, A. O. (2013). Türkiye'de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 23 – 46.
- Aktaş, E. & Yurt, S. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 73- 96.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.

- Beldağ, A. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum İli Örneği)*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Boydak, K. (2019). *Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre özel liselerde yürütülen değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi (Kayseri Örneği)*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (5. b.). Routledge Falmer.
- Çelik, M. E. & Güleç, S. (2022). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin değerler yönünden incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (4), 1289-1300. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1012159>
- Çiltaş, A., Güler, G. & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1) ,565-580.
- Dündar, H. & Hareket, E. (2016). Değerler eğitimi araştırmalarında yönelimler: Değerler Eğitimi Dergisi örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (55), 207-231. <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Abuhsbd/Issue/32960/366276>
- Elbir, B. & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1).
- Erbaş, A. A. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımaları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 23-40.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. b.). McGraw-Hill.
- Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research, *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-203.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 187, 138-145.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z. & Sağlam, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16 (35), 183-207. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/37646/351533>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Kazu, I. Y. & Yıldırım, D. (2020). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 421-449. doi: 10.29329/mjer.2020.322.20
- Kızılcelik, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Atilla Kitabevi.
- Kurtde Fidan, N. & Öner, Ö. (2018). Değerler eğitimine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4 (1), 1-17. <https://doi.org/10.32570/ijofe.388289>.
- MEB, (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2023). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)* Ankara.
- Metin, Ö. & Yılmaz, A. (2019). Değerler eğitimi alanındaki çalışmaların eğilimi: USBES Örneği (2012-2017). *international journal of field education*, 5 (2), 72-93. <https://doi.org/10.32570/ijofe.596191>
- Meydan, H., Kaymakcan, R. & Aktaş, F. (2020). A bibliographic review on the qualification of articles about values education in Turkey. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 9, 11-32.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. & Dündar, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430- 453.

- Şener, F., Acar, M., Nurbiye, H., Tekyıldız, O. & Laçın V. (2023). Okul ortamında değerler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10 (1), 174-190.
- Taş, H. (2021). Mesnevî’de değerler ve Mesnevî’nin değerlere bakışı. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(230), 745-767.
- Tay, B. ve Ünlü, İ. (2014). İlkokul yurt bilgisi, toplum ve ülke incelemeleri ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programlarında değer ve değerler eğitimi. R. Turan, K. Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (s.287-322). Pegem Akademi.
- TDK (2023). <https://sozluk.gov.tr/>
- Ulusoy, K. (2019). *Karakter, değerler ve ahlak eğitimi*. Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2018). Değerler eğitimi. Pegem Akademi.
- URL-1:<https://dictionary.cambridge.org/tr/s/%C3%B6z1%C3%BCk/ingilizce-t%C3%BCrk%C3%A7e/values>
- Uysal, E. (2003). Değerler üzerine bazı düşünceler ve bir erdem tasnifi denemesi: İnsani erdemler-İslami erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 12(1), 51-69.
- Uzun, M. & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 305-338. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/30012/305131>
- Ünlü, İ. & Kaşkaya, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (4), 2656-2679. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/42447/511222>
- Yerli, F. S., & Gündüz, G. F., (2022). Türkiye’de değerler eğitimi araştırmalarına genel bakış: Metasentez çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 1-38.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YÖK, (2018). *Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, Ankara.
- Zarrillo, J.J., (2004). *Teaching elementary social studies principles and applications* (2nd ed.). Prentice Hall.

### Extended Abstract

Education is fundamentally a means to enable individuals to adapt to changing and evolving global conditions, apply acquired knowledge to life beyond school, and internalize values and competencies endorsed by society. Consequently, it is crucial that education programs are designed to cultivate individuals equipped with values aligned with contemporary needs and circumstances. Among the key themes emphasized in modern education programs is the concept of values. The concept of "value" has long been a focal point in the social sciences, spanning fields such as philosophy, sociology, educational sciences, and religious studies. Each discipline has approached and defined values through its unique lens, resulting in diverse interpretations and definitions. Despite these variations, there is a consensus in the literature that values must be imparted to individuals (Taş, 2021, p. 750). The social studies course is a leading platform for instilling values in students (Erbaş, 2021, p. 25). This role stems from its interdisciplinary nature, integrating content from social sciences, cultural narratives, and historical contexts (Kan, 2010, p. 140). Social studies plays a pivotal role in shaping future generations as active, productive, and responsible citizens. As a foundational course, it equips individuals with knowledge about societal structures, fosters an understanding of citizenship responsibilities, helps navigate complex human relationships, and promotes the internalization of both universal and national values (Aykaç, 2007, p. 48). Reflecting its importance, the social studies curriculum embeds values education throughout its content. The 2023 social studies curriculum explicitly highlights values under the subheading "Our Values" in the section "Perspective of the Curriculum," emphasizing that values are integral principles guiding the curriculum (MoNE, 2023, p. 4). The curriculum identifies 10 root values—



justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, and benevolence—as fundamental elements. Additionally, it incorporates 18 broader values, including aesthetics, equality, freedom, thrift, peace, scientific thinking, diligence, solidarity, and family unity (MEB, 2023, p. 9). This study aims to examine theses and articles on values in social studies education in Türkiye from 2005 to 2023. By doing so, it provides a comprehensive framework for researchers studying or intending to study values in this context, offering insights into trends and guiding future research. The study seeks to answer the following questions:

1. What is the distribution of research on values in social studies education according to publication type (theses or articles)?
2. How are these studies distributed over the years?
3. What research methods are predominantly used?
4. Which research designs are most common?
5. What sample types are employed?
6. How are the sample groups categorized?
7. What data collection tools are utilized?
8. What data analysis methods are employed?
9. What are the primary research topics?

The study adopts a qualitative approach, employing document analysis to examine theses and articles. Data were sourced from the TÜBİTAK ULAKBİM Dergipark and the Council of Higher Education National Thesis Center databases. The inclusion criteria for selecting studies were as follows:

1. Conducted in Türkiye between 2005 and 2023.
2. Explicit mention of "social studies" and "value/values" in the titles.
3. Inclusion of Ph.D. theses, Master's theses, and articles.
4. Full-text accessibility.
5. Relevance to social studies education.

Using the keyword "social studies and value/values," the search yielded 22 postgraduate studies from the National Thesis Center and 135 studies from the Dergipark database, totaling 157 studies. Data collection concluded on August 24, 2023. Content analysis was applied to the data. Internal validity was ensured by consulting an expert social studies educator who reviewed the themes and sub-themes developed by the researcher at three-week intervals. Adjustments were made based on feedback. To enhance external validity, the research design, data collection, and analysis processes were detailed. Internal reliability was ensured by aligning the data collection process with the research objectives, while external reliability was strengthened by thoroughly documenting all research procedures. An expert social studies educator also verified the findings.

The analysis revealed the following trends:

1. **Publication Type:** The majority of studies were journal articles.
2. **Temporal Distribution:** Research activity peaked in 2013 and 2021.
3. **Research Methods:** Qualitative methods were predominantly used.
4. **Research Designs:** Document analysis was the most common design.
5. **Sample Types and Groups:** Many studies did not specify sample types, with sample groups frequently categorized under the "other" theme.
6. **Data Collection Tools:** Documents were the primary data collection tools.
7. **Data Analysis Methods:** Content analysis was the preferred analytical approach.
8. **Research Topics:** A significant portion of studies addressed topics classified under the "other" theme.

The findings indicate that research on values in social studies education is well-established, with notable peaks in publication activity reflecting increased interest during specific periods. The preference for qualitative methods, particularly document analysis, underscores the exploratory nature of this research area. However, the frequent lack of specification regarding sample types and groups points to an area for methodological improvement. Similarly, the prominence of "other" as a research topic category suggests a need for more focused and clearly defined research themes. The emphasis on values in the 2023 social studies curriculum aligns with the observed trends in academic research. The inclusion of root and broader values highlights the curriculum's comprehensive approach to values education, emphasizing its integral role in fostering well-rounded individuals. Future studies could benefit from greater methodological rigor, such as clearly defining sample types and diversifying research designs. Additionally, exploring under-researched areas and refining thematic categories could contribute to a more nuanced understanding of values education in social studies. This study provides a systematic overview of research on values in social studies education in Türkiye from 2005 to 2023. The findings underscore the centrality of values in the curriculum and research, highlighting both achievements and areas for improvement. By offering a comprehensive analysis, this study aims to guide researchers and inform future studies in the field.

Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi \* 2024 \* Cilt: 28 \* Sayı: 3 \* (838-851)  
**Tarihsel Bağlamda Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Doğal Afet Kavramının İncelenmesi**

Examination Of the Concept Of Natural Disaster In Social Studies Teaching Programmes In Historical Context

Cansu BARTIN SAVRAN \*

Turhan ÇETİN\*\*

---

**Makale Bilgisi**

Geliş Tarihi: 15.01.2024  
Kabul Tarihi: 07.07.2024

Doi:  
10.20296/tsadergisi.1420504

**Anahtar Sözcükler:**

*Doğal afet,  
Sosyal bilgiler dersi,  
Sosyal bilgiler dersi öğretim programı,*

---

**ÖZET**

Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını tarihsel bağlam içinde, doğal afet kavramı açısından incelemektir. Bu amaçla, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmada, 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Güncellenmiş 2023 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı araştırma materyali olarak kullanılmıştır. Araştırmanın materyalleri betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu doğrultuda materyaller incelenmeden önce doğal afet kavramı ile ilişkili olabilecek doğrudan kavramlar ve dolaylı kavramlar belirlenmiştir. Doğal afetler, deprem, deprem çantası, sel, çığ, toprak kayması, erozyon, orman yangını, ormanların korunması, binadan tahliye, tahliye çantası ve sığınak doğal afetlerle doğrudan ilişkili kavramlar olarak belirlenmiştir. Doğal çevre, doğal çevreye duyarlılık, dayanışma, yardımlaşma, toplumsal güç birliği, salgın hastalıklar, çevre sorunları ve küresel sorunlar ise dolaylı kavramlar olarak belirlenmiştir. İki kategori üzerinde yapılan analiz sonucunda, doğal afetlere daha az yer veren öğretim programının 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye’de yaşanan depremler sonucunda, doğal afetlerin öneminin günden güne arttığı görülürken bu durumun da 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı dışında, sosyal bilgiler programlarına artarak yansıtıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

---

**Article Information**

Submission: 15.01.2024  
Acceptance: 07.07.2024

Doi:  
10.20296/tsadergisi.1420504

**Key Words:**

*Natural disaster,  
Social studies course,  
Social studies curriculum.*

---

**ABSTRACT**

This study aims to examine the social studies curricula from a historical perspective, focusing on the inclusion of the concept of natural disasters. Employing document analysis, a qualitative research method, the researchers analyzed the 1968, 1998, 2005, 2018, and updated 2023 social studies curricula. Through descriptive analysis, direct and indirect references to natural disasters were identified. Direct concepts included earthquakes, floods, avalanches, landslides, forest fires, and evacuation, while indirect concepts encompassed sensitivity to the natural environment, solidarity, social unity, epidemics, and global problems. The analysis revealed that the 1968 curriculum devoted the least attention to natural disasters. However, following increased earthquake activity in Türkiye, the significance of natural disasters has progressively gained prominence in social studies curricula, with the exception of the 2018 curriculum, which showed a decrease in emphasis. The findings indicate a growing recognition of the importance of natural disasters in social studies education over time.

---

**Atf İçin**

Bartın Savran, C. & Çetin, T. (2024). Tarihsel bağlamda sosyal bilgiler öğretim programlarında doğal afet kavramının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 838-851. doi: 10.20296/tsadergisi.1420504

\* Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi,,Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Sosyal Bilgiler ABD, Ankara, cansubartn1@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0641-324X>

\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi,,Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Sosyal Bilgiler ABD, Ankara, cetin.turhan@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2229-5255>

## GİRİŞ

Dünya üzerinde gerçekleşen doğa olayları, insan yaşamı üzerinde büyük etkiler oluşturmaktadır. İnsanların yaşamını derinden etkileyen doğa olaylarına, “doğa kaynaklı afet” denilmektedir. Diğer bir deyişle doğal afetler, Birleşmiş Milletler (BM) tarafından can ve mal kayıplarına sebep olan, toplumun sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik işleyişine ket vuran, ayrıca yerel kaynaklar ile üstesinden gelinemeyen doğa olayları olarak belirtilmiştir (Yılmaz, 2022). Dünyada, doğal afetler sebebiyle hayatını kaybedenlerin sayısı yıldan yıla değişiklik göstermektedir. Ancak son on yılın ortalamasına bakıldığında, her yıl yaklaşık 45.000 kişi doğal afetler sonucu yaşamını yitirmektedir (Ritchie, Rosado ve Roser, 2022). Doğal afetler, doğal oluşumlarla ve insan tesiri olmaksızın meydana gelirler. Genelde önlem alınamayacak kadar kısa vakitte ve aniden gerçekleşirler. Aniden meydana gelebilen doğal afetlerin yanı sıra uzun süreli oluşum biçimleriyle meydana gelen ve toplumda hem ekonomi anlamında hem de doğaya zarar vermesi bağlamında büyük ölçüde sıkıntılar oluşturan “erozyon” ve “küresel ısınma” gibi doğal afetler de bulunmaktadır (Özgen, Eser Ünalı ve Bindak, 2011, s. 304). Doğal afetlerin afet boyutunda değerlendirilebilmesi için, doğal tehlikeler sonucunda can ve mal kaybı yaşanmış olması gerekmektedir (Şahin ve Sipahioğlu, 2006, s. 6).

Küresel çapta bakıldığında, insanlar neredeyse her gün, çevresel ve meteorolojik unsurlar sebebiyle doğal afetlere maruz kalmaktadır. Doğal afetlerin nerede ve ne zaman gerçekleşebileceği günümüzde öngörülüyor olsa da kesin biçimde bilinmemektedir. Meydana gelen doğal afetler, bulaşıcı ve salgın hastalıklara da yol açabiliyor; eğitimin ve asayişin aksamasına neden olmaktadır. Ayrıca yemek, barınma, giyinme gibi insanların temel yaşam gereksinimlerini de olumsuz etkilemektedir (Soydan ve Alpaslan, 2014, s. 53-55).

Doğal afetler Türkiye'nin değişmez gerçekleri arasında yer almaktadır. Türkiye topografik, jeolojik ve meteorolojik yapısı itibarıyla, doğal afetlere sürekli olarak maruz kalan bir konumda yer almaktadır. Asya ile Avrupa arasında köprü konumunda bulunan Türkiye konumu, yer şekillerinin engebeli oluşu ve iklim özelliklerinden dolayı depremler başta olmak üzere, sel, çığ, heyelan gibi pek çok afetle karşı karşıya kalmaktadır (AFAD, 2018, s. 8). Türkiye'de özellikle nüfusun yoğun olduğu bölgelerde gerçekleşen doğal afetler, can ve mal kaybını arttırmaktadır. Türkiye'nin büyük kısmında görülen çarpık kentleşme, afetlere dayanıksız yapılar, dere yatağına inşa edilen ev ve iş yerleri gibi pek çok faktör, afetlerle mücadeleyi zorlaştırmanın yanı sıra büyük ekonomik kayıplara da neden olmaktadır. Doğal afetlerin etki ölçeği büyük ya da küçük olsa da mutlaka toplumun belirli bir kısmı olumsuz yönde etkilenmektedir (Kırıkkaya, Ünver ve Çakın, 2011 s. 27).

Türkiye'de gerçekleşen 1999 depremi sonrası afetlerin zararlarını azaltma konusu ivme kazanmıştır. Bilinçlenmeler artsa da afet eğitimine yoğunlaşma görülmediği ve yeterli tedbirlerin alınmadığı söylenebilir (Cin, 2010, s.71). Doğal afetlerin sebep olduğu zararları azaltmak için en işlevsel yöntemlerden biri de afet henüz gerçekleşmeden yapılması planlanan eylemleri devreye sokarak, kayıpları en aza indirmektedir (Genç, 2007, s. 201).

Yaşadığımız toplumda, önüne geçemediğimiz doğa kaynaklı afetlerle mücadele etmede ve hasarı en aza indirmede eğitimden yararlanmalıyız (Cvetković, 2015 Akt. Mızrak, 2018, s.57). Toplum, erken yaşlardan başlayarak bilinçlendirme yoluna gidilmesi afetle mücadele konusunda önemli görülmektedir. Eğitim ile bilinçlendirme sayesinde, insanların yaşadıkları bölgelerde gerçekleşebilecek afetlere karşı tedbir ve sorumluluk alma eğilimi arttırılabilir. Bilinçlendirme konusuna her kurumun eğilmesi gerekirken özellikle okullara büyük vazife düşmektedir (Turan ve Kartal, 2012, s. 69). Afet eğitimi gerçekleştirilirken dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri de hem afeti yaşamadan önceki süreç için önleyici bilgilerle donatılmış olması, hem de afet sonrası ve sonrasında yapılacaklar için bilgiler sunmasıdır (Koçak, 2018, s. 239). Bu bağlamda yaşamın her alanına atıfta bulunan sosyal bilgiler dersi, doğal afetler ve afet eğitimi için de kapsayıcı konumda bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim programları incelendiğinde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı doğal afet ve doğal olay kavramlarının altını çizmektedir. Aynı zamanda programda, öğrencilerin afet bilincini geliştirmek amacıyla bilgi, beceri ve değer sahibi olmalarının beklendiği görülmektedir (Değirmenci, 2019, s. 84). Öğrencilere

afet bilincine yönelik davranış kazandırma ve geliştirmeye, erken yaşlardan itibaren başlanırsa kalıcı olmaktadır (Değirmenci, 2019, s. 89-90).

Doğal afetlerden korunma yolları, afetlerin anlaşılabilmesi, alınması gerekli olan tedbirler, insan-çevre etkileşimi, insan ve doğa etkileşimi, çevreye ve doğaya karşı alınması gereken sorumluluklar ve bilinçli birey yetiştirilmesi için; içinde pek çok alanı barındıran, hayatın her alanına temas eden ve disiplinler arası bir yaklaşım sergileyen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı önemli bulunmuştur (Değirmenci ve İter, 2013, s. 300). Bu bakımdan, doğal afetlerle doğrudan ve dolaylı ilişkili kavramlara yönelik, geçmişten günümüze Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Literatürde doğal afet çalışmalarına, genellikle eğitim alanında ağırlıklı olmak üzere coğrafya, basın, finans, mühendislik gibi pek çok alanda da yer verilmiştir. Öğretim programlarında doğal afet kavramına ilişkin çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu söylenebilir (Değirmenci ve İter, 2013; Sözcü ve Aydınözü, 2019; Öcal, 2005; Başbüyük ve Pala, 2023; Kısa, 2018; Karakuş, 2019; Aksoy, 2013; Sapsağlam 2019; Karakuş ve Önger, 2017; Tokcan ve Yiter, 2017; Bozyiğit ve Kaya, 2017; Değirmenci ve Kuzey, 2019; Kılıç, 2019).

Literatürde, sosyal bilgiler öğretim programlarında doğal afet kavramının gelişimini tarihsel bağlamda ele almak hedefiyle yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada “Tarihsel bağlamda sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında doğal afet kavramının yeri nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu ve olaylar hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analizini içermektedir. Araştırmada hangi dokümanın kullanılacağı, araştırma sorusu ile yakın ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Amaçlanan araştırma sorusu kapsamında, çeşitli veri setlerine ulaşmak için dokümanlar önemli araçlardır (Ekiz, 2017). Bu doğrultuda çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama materyallerini, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 1968 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve 2023 Güncellenmiş Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmalarda doküman incelemesi yapmak amacıyla içerik analizi (Altheide, 1987, s. 68; Merriam, 2018) sıklıkla tercih edilmektedir. Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz kapsamında, doğal afet kavramı ile ilişkili kavramlar, doğrudan ve dolaylı olarak iki başlıkta ele alınmıştır. Doğal afet kavramı ile ilgili doğrudan ve dolaylı kavramlar belirlenirken literatürden ve incelenen veri kaynaklarının içeriğinden faydalanılmıştır. Aynı zamanda uzman görüşü formu hazırlanarak Sosyal Bilgiler Eğitimi Prof. Dr. ve Doç. Dr. unvanlı iki alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Araştırma sürecinde de doğal afetlerle ilgili olduğu düşünülen kaynaklar araştırmaya dâhil edilmiştir.

**Tablo 1.** Doğal afetlerle ilişkili kavramlar

Doğrudan İlişkili Kavramlar	Dolaylı ilişkili kavramlar
Doğal Afetler	Doğal Çevre
Deprem	Doğal Çevreye Duyarlılık
Deprem Çantası	Dayanışma
Sel	Yardımlaşma
Çığ	Toplumsal Güç Birliği
Toprak Kayması	Salgın Hastalıklar
Erozyon	Çevre Sorunları
Orman Yangını	Küresel Sorunlar
Ormanların Korunması	Salgın Hastalıklar
Binadan Tahliye	Ağaç Dikme
Tahliye Çantası	
Sığınak	
Doğal Afetlerden Korunma	

Yapılan araştırmada geçerlik ve güvenilirliği arttırmak hedefiyle, araştırma materyallerinden alınan veriler doğrudan alıntılar aracılığıyla desteklenmiştir.

## BULGULAR ve YORUMLAR

### 1968 İlkokul Programında Doğal Afet Kavramı (Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı)

Eğitim ve öğretim içindeki mihver derslerden biri olarak görülen sosyal bilgiler dersi, geçmişten günümüze, devletlerin ve milletlerin geleceğinin teminat altına alınması hususunda büyük önem taşımıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012, s.606). Sosyal bilgiler dersinin uygulanması hedefiyle hazırlanan öğretim programları rehber konumunda görülmüştür. Bu programlardan biri olan 1968 İlkokul Programı, toplu öğretim anlayışı ile yola çıkmıştır. Bu anlayış doğrultusunda 1948 programındaki Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri “Sosyal Bilgiler” adı altında birleştirilerek tek bir ders haline getirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1968). 1968 İlkokul Programı’nda Sosyal Bilgiler dersine dördüncü ve beşinci sınıfta yer verilmiştir.

1968 programının Türk Millî Eğitim amaçlarında ve ilkökul programının amaçlarında “Ormanları sever ve geliştirir.” ve Sosyal Bilgiler Dersinin Amaçlarında ise “Sık sık görüp temasta buldukları coğrafya olaylarının sebeplerini araştırmayı ve bu olaylar arasındaki bağıllık ve ilişkileri bulup çıkarmayı öğrenirler.” (MEB, 1968, s. 64) cümleleriyle doğal afetlere dolaylı olarak değinildiği düşünülmektedir.

Aynı zamanda ilkökul programının “4. Sınıf Ünite Planı Örneğinde, ‘Yurdumuz’ ünitesinin amaçlarında, “Ünitemizi İşlerken Öğreneceğimiz Bilgiler”, başlığı altında ve “Yurdumuzun Başlıca Problemleri” alt başlığının maddelerinde, doğal afetlere dolaylı olarak değinilmiştir (MEB, 1968, s. 125-126). Yine aynı ünite planı içinde “Ünitemizi İşlerken İnceleyeceğimiz Konular” başlığı altındaki “Yurdumuzun Doğal Durumu” alt başlığı altında “Yurdumuzda Görülen Tabii Afetler” cümlesiyle doğal afetlerden bahsedilmiştir (MEB, 1968, s. 127). İlkokul Programında 4. Sınıf “Türkiye’imiz” ünitesinde; “Yurdumuzda su baskınları, depremler ve toprak erozyonu. (Bu olaylar hakkında çok basit kavramlar verilerek, zararları belirtilecek, korunma çareler öğrenci seviyesine uygun şekilde açıklanacaktır.)” (MEB, 1968, s. 73) cümlesiyle doğal afetler konusuna doğrudan yer verilmiştir.

Bu bilgilerden yola çıkarak sosyal bilgiler programında, doğal afetlere doğrudan ve dolaylı kavramlarla yer verildiği söylenebilir. Ancak programda az sayıda başlıkta ve cümlede doğal afet unsurlarına rastlanıldığı için bu kavramına sınırlı olarak yer verildiği düşünülmektedir.

### 1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Programı, 1997-1998 yıllarında 4,5,6 ve 7. sınıfların tümünde uygulanmak üzere hazırlanmıştır (MEB, 1998). 1998 İlkokul programında Türk Millî Eğitiminin Amaçları incelendiğinde doğal afet kavramına doğrudan ya da dolaylı olarak yer verilmediği düşünülmektedir. Genel Amaçlarda ise, “Toplumda İnsanların Birbirleriyle Olan İlişkileri Yönünden” alt başlığının altında, 1. ve 3. maddelerde, doğal afetlerle ilgili “dayanışma, yardımlaşma ve toplumsal güç birliği” gibi dolaylı ilişkili kavramlara yer verildiği görülmektedir.

1. Madde: “İnsanların birbirine muhtaç olduklarını anlar; grup faaliyetlerine katılmanın, başkalarına yardım etmenin önemini takdir eder ve bunu uygulayabilir hale gelirler.”

3. Madde: “Beraber çalışma, sorumluluk alma, yardımlaşma ve karar verme kurallarını uygulamayı öğrenirler.” Bu maddelerde doğal afete yönelik dolaylı kavramlara yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1998, s. 538).

Programın ünite, konu, maddeler ve doğal afet kavramı ile doğrudan ve dolaylı ilişkili kavramlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2.** 1998 sosyal bilgiler dersi öğretim programında doğal afet kavramına ilişkin bulgular tablosu

Sınıf	Ünite	Konu	Maddeler	Doğrudan Kavramlar	Dolaylı Kavramlar
4. Sınıf	“İlimizi ve Bölgemizi Tanyalım”	“İlimizin ve Bölgemizin Bulunduğu Çevrenin Korunması ve Güzelleştirilmesi”	1. Ormanları korumanın önemini kavrayabilme,	Ormanların Korunması	Ağaç Dikme
			2. Ağaç dikme çalışmalarına katılmaya gönüllü oluş,		
5. Sınıf	“Güzel Yurdumuz Türkiye”	“Doğal Afetler ve Korunma Yolları”	3. En az bir ağaç dikelim çevremizi koruyalım.	Ormanların korunması,	Doğal çevre, Doğal Çevreye Duyarlılık
			1. Doğal afetlerden korunma yolları bilgisi,		
6. Sınıf	“Türkiye’imiz”	“Yurdumuzda Nüfus ve Yerleşme”	2. Orman yangınlarının ülkemize verdiği zararların farkında oluş,	Orman yangını,	Doğal Afetler
			3. Ormanların yurdumuz için önemini kavrayabilme,		
6. Sınıf	“Türkiye’imiz”	“Yurdumuzda Nüfus ve Yerleşme”	4. Depremler ve korunma yolları,	Deprem,	Salgın Hastalıklar
			5. Erozyon ve önleme çalışmaları,		
6. Sınıf	“Türkiye’imiz”	“Yurdumuzda Nüfus ve Yerleşme”	6. Sel baskınları ve önleme çalışmaları,	Sel,	Salgın Hastalıklar
			7. Toprak kayması ve önleme çalışmaları,		
6. Sınıf	“Türkiye’imiz”	“Yurdumuzda Nüfus ve Yerleşme”	8. Çığ ve buna karşı alınabilecek önlemler,	Toprak kayması,	Salgın Hastalıklar
			9. Yangınlar (Özellikle ülkemizdeki orman yangınlarının sonuçları...)		
6. Sınıf	“Türkiye’imiz”	“Yurdumuzda Nüfus ve Yerleşme”	Yurdumuzda nüfus kaybının nedenleri ve sonuçları (Özellikle ana ve bebek ölümlerinin yüksek oranda olması, trafik kazaları, salgın hastalıklar, doğal afetlerin etkisi, savaş ve göçlerin etkisi.	Doğal Afetler	Salgın Hastalıklar

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde, 1998 programının her sınıf düzeyinde doğal afet kavramına yer verildiği görülmektedir. 4. sınıf düzeyinde, “ormanların korunması” kavramına yoğunlaşmıştır. 5. sınıf düzeyinde hem içerik hem de maddeler kapsamında doğal afetlere yer verilmiştir. Maddeler başlığında doğal afetlerin her türüne değinildiği görülmektedir. 6. sınıf düzeyinde doğal afet kavramı, nüfus ve yerleşme konusu üzerinden ele alınmıştır. Nüfus kaybına neden olan etmenler arasında doğal afet kavramı gösterilmiştir. 1968 programı ile 1998 programı

kıyaslandığında, 1998 programında doğal afetler kavramının daha kapsamlı olarak ele alındığı saptanmıştır.

### 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Türkiye’de sosyal bilgiler öğretimiyle alakalı olarak 2005 yılında büyük çaplı bir değişim yapılmıştır. Bu değişimle beraber küreselleşmeye gidilmiştir. Oluşturulan yeni programda, Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi’nin (NCSS) hazırladığı yeni yaklaşımdan ilham alınarak, yapılandırmacı anlayış benimsenmiş ve farklı sosyal bilgiler yaklaşımlarını içeren disiplinler arası bir program oluşturulmuştur. Hazırlanan bu programın amaçları incelendiğinde doğal afet kavramına yönelik doğrudan bir amaca rastlanılmamıştır. Ancak programda 4. ve 5. Sınıf düzeyinde yer alan kavram listesi incelendiğinde; afet kavramına 4. sınıfta geliştirme düzeyinde, 5. sınıfta ise pekiştirme düzeyinde yer verildiği görülmektedir. Program 6. ve 7. sınıf düzeyinde incelendiğinde ise; 6. sınıf düzeyinde afet kavramına pekiştirme düzeyinde yer verilirken, 7. sınıf düzeyinde afet kavramına yer verilmemiştir. Öğrenme alanlarına bakıldığında ise doğal afet kavramının en fazla “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer aldığı tespit edilmiştir (MEB, 2005a, MEB 2005b). 2005 öğretim programının kazanımlarının doğal afet kavramı ile ilişkisine Tablo 3’te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programında doğal afet kavramına ilişkin bulgular tablosu

Sınıf	Öğrenme Alanı	Ünite	Ders Kazanımları	Etkinlik Önerileri (Sınıf-okul içi etkinlik)	Doğrudan Kavramlar	Dolaylı Kavramlar
4. Sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yaşadığımız Yer	“Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.”	Deprem tatbikatı. Sınıf tahliye çantası hazırlama	Doğal Afetlerden Korunma Doğal Afetler Deprem Deprem Tatbikatı Tahliye çantası	Doğal Çevre
5. Sınıf	“İnsanlar, Yerler ve Çevreler”	“Bölgemizi Tanıyalım”	“Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.” “Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir.”	Kızılırmak Türküsü” (Aşık Veysel’in Kızılırmak Türküsü doğal afet bilgisi ile incelenir.) “Geçmişten Günümüze” (Bölgesinde sıkça görülen bir afet ile ilgili sözlü tarih çalışması yapılır.) “Sınıf Tahliye Çantası Hazırlama” “Film İzliyoruz.” (Deprem konulu filmler izlenir.)	Sel Deprem Doğal Afetler Tahliye Çantası Deprem Tatbikatı	
6. Sınıf	“Küresel Bağlantılar”	“Ülkemiz ve Dünya”	“Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.”		Doğal Afetler	Çevre Sorunları Dayanışma Yardımlaşma



Tablo 3'te yer alan verilere bakıldığında, doğal afetle ilişkili kazanımların “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının içeriğinden dolayı doğal afet ve doğal afetle ilişkili kazanımların, bu öğrenme alanında sıkça kullanılmasının doğal olduğu söylenebilir.

“İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının kazanımlarında doğal afetler; afetlere hazırlık yapma, afetlerin toplumdaki etkileri ve afetlerin neden olduğu hasarlar ve zararlar yönünden ele alınmıştır. Burada daha çok yerel ve coğrafi konum kaynaklı doğal afetlerin üzerinde durulduğu görülmektedir. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında ise doğal afetler çevre sorunları ile bağdaştırılarak yardımlaşma ve dayanışmaya yol açması yönüyle yansıtılmıştır. Bu öğrenme alanında doğal afetler bir dünya sorunu olarak incelenmiştir. Bu bakış açısının küreselleşmeye dayandırıldığı düşünülebilir.

2005 öğretim programında verilen “Etkinlik Önerileri” ne bakıldığında, etkinliklerin deprem üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle deprem öncesi hazırlıklar (deprem tatbikatı, deprem çantası hazırlama, sınıf tahliye çantası hazırlama vb.) önemli görülerek ağırlık verilmiştir. Doğal afet türleri içinden depreme ağırlık verilmesinde, 2005 programının hazırlanmasından önce yaşanan 1999 Depremi ve ülkemizin deprem ülkesi olarak bilinmesinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

### 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

2005 öğretim programı sonrasında, çağa uyum sağlanması ve güncel gelişmelerle birlikte ilerlenmesi hedefiyle, 2017 yılında Sosyal Bilgiler Taslak Programı hazırlanmıştır. Programın güncellenme amacı bireyi değişen dünya düzenine uygun yetiştirmek ve yaşanan gelişmeleri programa aktarmaktır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017, s.4). 2017 taslak programında yapılan bazı değişikliklerle 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı oluşturulmuştur.

2018 programı doğal afet kavramı bakımından incelendiğinde, programın genel amaçlarında doğal afetlerle ilgili bir amaca rastlanmamıştır. 2005 programında olduğu gibi bu programda da “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında doğal afetle ilişkili kavramlara sıklıkla değinildiği görülmektedir. Programda doğal afet konusu ile verilecek değerler “Doğal Çevreye Duyarlılık” ve “Dayanışma” olarak belirlenmiştir. 2018 programının doğal afetle ilişkili kazanımlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında doğal afet kavramına ilişkin bulgular tablosu

Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım	Doğrudan Kavramlar	Dolaylı Kavramlar
		“Günlük yaşamda kullandığı mekânların krokisini çizer. (Sığınak, acil toplanma yeri, acil çıkış ve güvenli alanlar kroki üzerinde gösterilir.)”	Sığınak Acil Toplanma Yeri	-
4. Sınıf	“İnsanlar, Yerler ve Çevreler”	“Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.” (Öğrencinin yaşadığı çevrede karşılaşma olasılığı olan afetlere öncelik verilir. Deprem çantası hazırlığı konusuna değinilir.)	Doğal Afetler Deprem Çantası	
5. Sınıf	“İnsanlar, Yerler ve Çevreler”	“Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.” “Doğal afetlerin toplum	Doğal Afetler	Çevre Sorunları

		hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.”		
7. Sınıf	“Küresel Bağlantılar”	“Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir. (Küresel iklim değişimi, doğal afetler, açlık, terör, göç konuları ele alınacaktır.)”	Doğal Afetler	Küresel Sorunlar

Tablo 4’te yer alan bulgular incelendiğinde doğal afet kazanımlarının, 2005 programındaki gibi “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında yoğunluk kazandığı görülmektedir. Doğal afet kavramı 4. sınıf düzeyinde “doğal afetlere hazırlık”, 5. sınıf düzeyinde “doğal afetlerin toplum hayatı üzerindeki etkileri” ve “doğal afetlerin yol açtığı çevre sorunları” olarak ele alınırken; 7. sınıf düzeyinde ise yine 2005 programında olduğu şekliyle “küresel sorunlar” temasıyla verildiği belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler dersi öğrencileri hayata hazırlayan bir ders olarak görülmektedir. Özellikle 4. ve 5. sınıf düzeyinde, öğrencilerin yaşadıkları coğrafi bölgede görülen doğal afetler üzerinden kazanım aktarımı yapılması gerektiği belirtilmiştir. Doğal afet kazanımlarının, yaşanan çevre üzerinden aktarılmasının bununla ilgili olduğu düşünülmektedir. 7. sınıf düzeyinde ise doğal afet kavramı, yakın çevrede görülen doğal afetler temasından farklı olarak, küresel sorunlar teması altında ele alınmıştır. Burada doğal afetlerin yol açtığı çevre sorunları, göçler ve açlık gibi konulara da değinilmiştir. Sosyal bilgiler dersi kazanımlarında, yakından uzağa ilkesi doğrultusunda bir ilerleme söz konusu olmuştur. 2005 programına bakarak, 2018 programında doğal afet kazanımlarının azaldığı görülmektedir.

### 2023 Güncellenmiş Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Türkiye’de 6 Şubat 2023’te yaşanan ve on bir ili doğrudan etkileyen deprem sonrasında 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda güncellemeye gidilerek 2023 programı oluşturulmuştur. 2023 programında doğal afet kavramına yönelik kazanımların artırılması ve kazanım içeriklerinin zenginleştirilmesi söz konusu olmuştur. 2023 programı kazanımlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** 2023 güncellenmiş sosyal bilgiler dersi öğretim programında doğal afet kavramına ilişkin bulgular tablosu

Sınıf	Öğrenme Alanı	Kazanım	Doğrudan Kavramlar	Dolaylı Kavramlar
4. Sınıf	“İnsanlar, Yerler ve Çevreler”	“Günlük yaşamda kullandığı mekânların krokisini çizer. (Sığınak, acil toplanma yeri, acil çıkış ve güvenli alanlar kroki üzerinde gösterilir.)” “Afet öncesi, sırası ve sonrası gerekli hazırlıkları yapar.” (Afet ve acil durum aile planı hazırlanır. Planda; afet öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenler listelenir. Planın aileye özgü	Sığınak Acil Toplanma Yeri Afet ve Acil Durum Çantası	

		<i>bölmelerinin –toplanma alanlarının kararlaştırılması, acil durumlarda bilgi verilecek kişilerin belirlenmesi vb.- evde aile ile birlikte tamamlanması teşvik edilir. Afet ve acil durum çantası hazırlatılır.)</i>	Doğal Afetler	
		“Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.”		Çevre Sorunları
5. Sınıf	“İnsanlar, Yerler ve Çevreler”	“Afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.” (Afet sonrasında “toplumsal güç birliğinin önemi vurgulanır. Afet sonrasında toplumun farklı kesimleri (kamu ve özel sektör kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, belediyeler, kolluk kuvvetleri, sağlık ve eğitim çalışanları vb.) arasındaki koordinasyon, birlik ve yardımlaşmanın toplumsal güç birliği ve afet sonrası iyileşmedeki etkisi üzerine örnekler verilir.)	Doğal Afetler	Dayanışma Yardımlaşma
7. Sınıf	“Küresel Bağlantılar”	“Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.” (Küresel iklim değişimi, doğa kaynaklı afetler, açlık, terör ve göç konuları ele alınacaktır.)	Doğal Afetler	Küresel Sorunlar

Tablo 5 incelendiğinde, 2005 ve 2018 programında olduğu gibi doğal afet kazanımlarının “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında toplandığı görülmektedir. 6 Şubat 2023 depremi sonrası güncellenen programda, doğal afetle ilişkili kazanım sayısının aynı kaldığı ancak kazanım açıklamalarının detaylandırıldığı saptanmıştır.

2018 programından farklı olarak 2023 programında, doğal afetler sırasında can güvenliğinin sağlanması için sığınak ve acil toplanma yerleri konusuna yoğunlaşmıştır. 2018 programındaki kazanımlarda afet öncesi hazırlıklar ağırlıklı olarak yer alırken; 2023 programında afet öncesi, sırası ve sonrası her evreyi kapsayıcı kazanımlar hazırlandığı tespit edilmiştir.

2023 programında toplumsal iş birliği teması kullanılarak doğal afetler sonrası, toplumun her kesiminin dayanışma ve yardımlaşma ağı oluşturulması ve toplumsal iyileşmedeki etkisi üzerinde durulmuştur. Acil durumlarda aranacak kişilerin belirlenmesi amacıyla, evde aile ile plan yapılması da önemli görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersinin doğal afetler konularını da içermesi bu derse afetlere karşı hazırlıklı ve bilinçli vatandaş yetiştirme sorumluluğunu da yüklemektedir. 2023 yılında yaşanan büyük çaplı depremlerin de etkisiyle, 2023 programında özellikle doğal afetlerle ilgili kazanımların daha geniş bir çerçevede ve detaylandırılarak ele alındığı tespit edilmiştir.

## TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, tarihsel bağlam içinde yer alan sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının doğal afet kavramı açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda yapılan araştırmada, tarihsel süreç içinde doğal afet kavramına verilen önemin arttığı belirlenmiştir. Bu durum ülkemizde sıklıkla yaşanan deprem afetinin bir sonucu olarak görülebilir. Özellikle 1999 Depremi

ve 6 Şubat 2023 Depremleri gibi yaşanan büyük etkili doğal afetler sonucunda, sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında doğal afetlere daha fazla ağırlık verildiği görülmüştür.

Araştırma sonucunda, doğal afetlere en az yer verilen öğretim programının 1968 İlkokul Programı (Sosyal Bilgiler Dersi Programı) olduğu saptanmıştır. Bu programda doğal afetler genellikle dolaylı ilişkili kavramlarla ifade edilmiştir. Doğrudan doğal afetlere yer verilen yerlerin yetersiz kaldığı belirlenmiştir.

1998 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, doğal afetlere konu başlıklarında ve maddelerinde sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Yalnızca bir doğal afete odaklanılmadığı, her doğal afete ilişkin kapsayıcı maddelerin bulunduğu belirlenmiştir. Doğal afetlere yer verilmesi açısından en kapsayıcı program olduğu saptanmıştır. Bu programda doğal afetlere verilen önemin 1968 programına göre arttırıldığı tespit edilmiştir.

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'yla birlikte, doğal afetler kavramına "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" ile "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarında yer vermeye başlanmıştır. Özellikle "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı, doğal afetler kavramına ait yoğun kazanımların bulunduğu bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. 2005 programında verilen kazanımlarda, yaşanan bölgede görülen doğal afetlere ağırlık verilmiştir. Kazanımlar etkinlik önerileriyle zenginleştirilmiştir. Bu programda doğal afetlere yönelik doğrudan beş kazanım bulunmaktadır. Etkinlik önerilerinde ve kazanımlarda deprem afete yoğunluk verildiği saptanmıştır. Bu durumun ülkemizin coğrafi konumu itibarıyla deprem ülkesi olarak görülmesiyle bağlantılı olduğu düşünülmektedir.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda, 2005 programına göre doğal afetlere verilen önemin azaldığı görülmektedir. Doğal afet kavramı ile doğrudan ilişkili verilen kazanım sayısı dörde düşürülmüştür. Etkinlik önerileri bu programda yer almamaktadır. Afet öncesi hazırlıklara ağırlık verilirken afet sırası ve sonrası faaliyetlerle ilgili doğrudan kazanımlara rastlanılmamıştır. Güncellenen bu programda, yeniliklerin doğal afet kazanımlarına yansıtılmadığı belirlenmiştir.

2023 Güncellenmiş Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 6 Şubat Depremleri sonrasında yapılan güncelleme ile oluşturulmuştur. Bu güncelleme sonucunda 2018 programında yer alan beş kazanıma 2023 programında da aynı nicelikte verilmiştir. Yani 2018 programı ve güncellenmiş 2023 programı kazanım sayısı bakımından aynıdır. Ancak kazanımlarda açıklamalar detaylandırılmış; sığınak, acil durum toplanma yerleri gibi doğrudan ilişkili kavramların üzerinde durulmuştur. Ayrıca afet öncesi, sırası ve sonrası tüm faaliyetlere yer verilmiş ve kapsayıcılık arttırılmıştır. Yaşanan doğal afetler sonucundaki gelişmelerin bu programa yeterli düzeyde yansıtıldığını söylemek zordur. Sosyal Bilgiler Dersi doğrudan insanla ilişkili bir ders olduğu için, tarihsel süreçte toplumu etkileyen doğal afet olayları program içeriğinin gelişmesini ve değişmesini sağlamıştır.

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının doğal afetler bakımından daha kapsayıcı ve güçlü olabilmesi ve öğrencilerin doğal afetler ve ilgili kavramları daha iyi algılayabilmeleri amacıyla birtakım öneriler sunulmuştur:

- Akademisyenler ve lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin programın eksiklerini tamamlayıcı makaleler ve tezler yayımlayarak, programa katkı sağlamları önerilmektedir.
- Ülkemizin bir deprem ülkesi olduğu göz önüne alınarak sosyal bilgiler dersi öğretim programları güncellenirken, doğal afetlerle ilgili kazanımların arttırılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı (2018). *Türkiye'de afet Yönetimi ve doğa kaynaklı afet istatistikleri- bir afet ülkesi: Türkiye.*  
[https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/35429/xfiles/turkiye\\_de\\_afetler.pdf](https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/35429/xfiles/turkiye_de_afetler.pdf)  
sayfasından erişilmiştir.

- Aksoy, B. (2013). Depremi yaşamış olan 9. Sınıf öğrencilerinin “deprem” kavramına yönelik algılarının nitel açıdan incelenmesi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5(1), 247-265. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/27010>
- Başbüyük, A. ve Pala, Ş. M., (2023). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretim programlarının afet eğitimi açısından incelenmesi. *Erzincan University Journal of Faculty Education*, 25(2). <https://doi.org/10.17556/erziefd.1063242>
- Bozyiğit, R. ve Kaya, B. (2017). Coğrafya öğretmen adaylarının doğal afetlerle ilgili bazı kavramlar hakkındaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *Marmara Geographical Review*, 35, 55-67. <https://doi.org/10.14781/mcd.291146>
- Cin, M., & Cin, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanılgıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*(22), 70-81.
- Değirmenci, Y. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afet kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 83-94. <https://doi.org/10.32003/iggei.488627>
- Değirmenci, Y., Kuzey, M. ve Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitimi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 33-46. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.591345>
- Değirmenci, Y. ve İter, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 276-303. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3356> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, M., Nacaroğlu, O., & Ablak, S. (2021). Sivrice depremini yaşamış ortaokul öğrencilerinin depreme ilişkin metaforik algılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(51), 384-402. <https://doi.org/10.53444/deubefd.885116>
- Ekiz, E. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı.
- Genç, F. N. (2007). Türkiye’de doğal afetler ve doğal afetlerde risk yönetimi. *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 5, 387-406. <https://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/GEN%C3%87-Fatma-Neval-DO%C4%9EAL-AFET-R%C4%B0SKLER%C4%B0-VE-T%C3%9CRK%C4%B0YE%E2%80%99DE-KENTLE%C5%9EME.pdf>
- Karakuş, U. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğal afet kavramlarına ilişkin algılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 735-751. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/48894/546103>
- Karakuş, U., ve Önger, S. (2017). 8. Sınıf öğrencilerinin doğal afet ve afet eğitimi kavramını anlama düzeyleri. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 482-491. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i6.1247>
- Kılıç, B.C. (2019). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarındaki doğal afetler konusunun sarmal sistem yönünden değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Kırıkkaya, E., Ünver, A. ve Çakın, O. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji programında yer alan afet eğitimi konularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Necatinbey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 24-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/3372/46534>
- Kısa, G. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programına uygun (4. 5. ve 7. sınıflara) doğal afetler konusunda etkinlik önerileri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.

- Mızrak, S. (2018). Eğitim, afet eğitimi ve afete dirençli toplum. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 56-67. <http://dx.doi.org/10.21666/muefd.321970>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1968). *İlkokul programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1998). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 61(2487), 531-568.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005a). *Sosyal bilgiler dersi ilköğretim 4. ve 5. sınıf programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005b). *Sosyal bilgiler dersi ilköğretim 6. ve 7. sınıf programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4,5 6 ve 7. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>
- Ritchie, H., Rosado, P. & Roser, M. (2022). Natural Disasters. <https://ourworldindata.org/natural-disasters>
- Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında doğal afet farkındalığı. *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 283-295. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/46119/517081>
- Soydan, E. ve Alpaslan, N. (2014). Medyanın doğal afetlerdeki işlevi. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 53-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/istjss/issue/17493/183033>
- Sözcü, U. (2019). Doğal afet okuryazarlığı bağlamında öğretim programlarındaki afetlerle ilişkili kazanımların incelenmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14(5), 2639- 2652. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/publication/detail/382663/dogal-afet-okuryazarligi-baglaminda-ogretim-programlarindaki-afetlerle-iliskili-kazanimlarin-incelenmesi>
- Şahin, C. ve Sipahioğlu, Ş. (2003). *Doğal afetler ve Türkiye*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Millî Eğitim Basımevi.
- Tokcan, H. ve Yiter, E. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetlere ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (kit) aracılığıyla incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 114-130. <https://dergipark.org.tr/pub/kefad/issue/59268/851422>
- Turan, İ. ve Kartal, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin doğal afetler konusu ile ilgili kavram yanlışları. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 67-81. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1491687>
- Öcal, A. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 169-184. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6757/90874>
- Özgen, N., Ünalı Eser, Ü. ve Bindak, R. (2011). Öğretmen adaylarının doğal afet konusuna yönelik “etkili öğrenme biçimleri”nin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 303-323. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907613.pdf>
- Yıldırım, D. ve Çetin, T. (2022). Tarihsel süreçte sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında turizmin yeri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 926-939. <http://dx.doi.org/10.31592/aeusbed.1096503>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi* (10.baskı). Seçkin.

Yılmaz, S. (2022). 2020'de Türkiye ve dünyada en sık görülen doğal afetler. <https://tatd.org.tr/afet/afet-yazi-dizisi/2020de-turkiye-ve-dunyada-en-sik-gorulen-dogalafetler/#:~:text=%C3%9Ckımızde%20ise%20en%20s%C4%B1k%20g%C3%B6r%C3%BClen,%2C%20%C3%A7%C4%B1%C4%9F%2C%20kar%20ve%20f%C4%B1r%C4%Bİnald%C4%Bİr>

### Extended Abstract

Natural disasters are events caused by natural forces that have occurred since the formation of the Earth. Türkiye, geographically recognized as an earthquake-prone country, necessitates the preparation of comprehensive educational programs to address natural disasters both domestically and globally. In this context, social studies courses at the secondary school level play a critical role in fostering an understanding of natural disasters and preparedness. As a subject that integrates natural disaster concepts into its content, social studies is a key tool for teaching and raising awareness about these phenomena. A review of studies in the field of social studies education revealed a lack of research examining social studies curricula in a historical context regarding the concept of natural disasters. Addressing this gap, this study aims to contribute to the literature by providing a holistic examination of social studies curricula with a focus on the concept of natural disasters. The objective of the study is to analyze the inclusion and evolution of natural disaster concepts within social studies curricula over time. The study employed a qualitative research design, utilizing document analysis as the primary method. The 1968 Primary School Programme (Social Studies Curriculum), the 1998 Social Studies Curriculum, the 2005 Social Studies Curriculum, the 2018 Social Studies Curriculum, and the 2023 Updated Social Studies Curriculum served as data sources. To guide the analysis, direct and indirect concepts related to natural disasters were identified through consultations with experts in social studies education and a review of relevant literature. Thirteen direct concepts, including earthquake, emergency earthquake kit, flood, avalanche, landslide, erosion, forest fire, and evacuation, were determined. Indirect concepts such as sensitivity to the natural environment, solidarity, social cooperation, epidemics, environmental issues, and global problems were also defined. Content analysis was conducted on the curricula using these predefined concepts. Since document analysis was employed, ethical approval was not required. The findings reveal significant variation in the treatment of natural disasters across the curricula. The 1968 Primary School Programme included only limited references to natural disasters, primarily through indirect concepts. Direct references to natural disasters were minimal and insufficiently detailed. In the 1998 Social Studies Curriculum, direct and indirect concepts related to natural disasters appeared more frequently. These concepts were included in units such as "Let's Know Our Province and Region" (4th grade), "Our Beautiful Country Türkiye" (5th grade), and "Our Türkiye" (6th grade). The curriculum addressed forest fires, earthquakes, erosion, floods, landslides, and avalanches, emphasizing concepts such as forest conservation. Natural disasters were also linked to population and settlement patterns, highlighting their impact as a cause of population loss. The 2005 Social Studies Curriculum marked a shift with the inclusion of natural disaster concepts in the learning areas "People, Places and Environments" and "Global Connections." This curriculum incorporated the concept of disaster into the 4th and 5th-grade levels, with a focus on development and reinforcement, respectively. Earthquakes were the most frequently mentioned natural disaster in the learning outcomes, and the curriculum linked natural disasters to global environmental problems. Activity suggestions primarily focused on earthquake preparedness, enriching the learning outcomes. The 2018 Social Studies Curriculum saw a decline in the emphasis on natural disasters compared to the 2005 curriculum. While the learning areas "People, Places and Environments" and "Global Connections" remained focal points, the number of outcomes and activities related to natural disasters decreased. The values of "Sensitivity to the Natural Environment" and "Solidarity" were included, but activity suggestions were omitted, reducing the curriculum's practical engagement with the topic. Following the devastating earthquakes on February 6, 2023, which directly affected eleven provinces in Türkiye, the 2023 Updated Social Studies Curriculum was developed. This updated curriculum increased the number of direct outcomes related to natural disasters from four in the 2018 curriculum to five, adding more detailed explanations for each outcome. Concepts such as shelter and emergency gathering places were emphasized, and the curriculum adopted a more comprehensive approach by addressing pre-disaster, during-disaster, and post-disaster activities. The values of "solidarity" and "social cooperation" were emphasized, enhancing the curriculum's inclusiveness. The study concludes that the 1968 curriculum allocated the least attention to natural disasters, with most references being indirect. The 1998 curriculum expanded the inclusion of natural disaster concepts, integrating them into various units. The 2005 curriculum further enriched the content by adding specific learning outcomes and activity suggestions, marking a significant improvement. However, the 2018 curriculum represented a decline in emphasis on natural disasters, lacking activity suggestions and

providing fewer outcomes. The 2023 curriculum addressed these shortcomings by offering a more inclusive and detailed approach, reflecting the increased societal awareness of natural disasters following the 2023 earthquakes. To enhance the effectiveness of social studies curricula in addressing natural disasters, it is recommended that teachers focus on not only pre-disaster preparedness but also on activities during and after disasters. Considering Türkiye's seismic vulnerability, future updates to the social studies curriculum should include an increased number of outcomes related to natural disasters. This would ensure that students develop a comprehensive understanding of natural disaster preparedness, response, and recovery, fostering resilience and awareness in future generations.



## Atatürk Üniversitesi Öğrencilerinin Erzurum İli Kültürel Miras Unsurlarına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi\*

### Examination of Atatürk University Students' Level of Awareness About Cultural Heritage Elements of Erzurum Province

Mustafa ÖZGERİŞ \*\* Mutlu Melis ÖZGERİŞ \*\*\*

#### Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 02.11.2023

Kabul Tarihi: 23.08.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1385386

#### Anahtar Sözcükler:

*Kültürel miras,  
kültürel peyzaj,  
üniversite eğitimi*

#### ÖZET

Kültürel miras, toplumların geçmişini ve kimliğini yansıtan somut ve somut olmayan unsurlardır. Kültürel mirasın korunması, toplumların kimliğini ortaya koyan tarihinin, inançlarının, gelenek ve göreneklerinin, mimarisinin ve kültürel peyzajının da korunması anlamına gelmektedir. Kültürel mirasın korunması ise kültürel miras konusunda farkındalık sahibi olmaktan geçmektedir. Bu nedenle kültürel mirasın geleceğe taşınmasında kültürel farkındalığın artırılması ve bilinçlendirme konuları gündeme gelmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan araştırmanın birinci amacı, Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören lisans ve ön lisans düzeyindeki öğrencilerin, Erzurum ilinin somut ve somut olmayan kültürel miras unsurlarıyla ilgili farkındalık düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın ikinci amacı ise üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalığı edinmede üniversite eğitiminin önemine yönelik görüşlerini ve kültürel miras farkındalığı edinme metodlarını değerlendirmektir. Araştırma, betimsel ve karşılaştırmalı araştırma modellerinin birlikte kullanıldığı nicel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Araştırmada yöntem olarak ise veri toplama, analiz ve değerlendirme sürecine dayalı bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama bölümünde Atatürk Üniversitesi'nde örgün eğitimde öğrenim gören ön lisans ve lisans düzeyindeki öğrencilerden basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre belirlenen 408 öğrenci ile anket yapılmıştır. Araştırmanın analiz bölümünde ise çalışma kapsamındaki hipotezleri test etmek için non-parametrik testlerden Man Withney U testi yapılmıştır. Çalışma ile öğrencilerin öğrenim gördükleri şehirdeki kültürel mirasla ilgili farkındalık düzeyinin düşük olduğu ve üniversite eğitiminin miras farkındalığı edindirmede etkili görüldüğü değerlendirilmiştir.

#### Article Information

Submission: 02.11.2023

Acceptance: 23.08.2024

Doi:

10.20296/tsadergisi.1385386

#### Key Words:

*Cultural heritage,  
cultural landscape,  
university education.*

#### ABSTRACT

Cultural heritage is the tangible and intangible elements that reflect the past and identity of societies. The protection of cultural heritage also means the protection of the history, beliefs, traditions and customs, architecture and cultural landscape that reveal the identity of societies. The protection of cultural heritage means having awareness about cultural heritage. For this reason, increasing cultural awareness and awareness raising issues come to the agenda in carrying cultural heritage to the future. The first aim of the research prepared in this direction is to determine the awareness levels of undergraduate and associate degree students studying at Atatürk University about the tangible and intangible cultural heritage elements of Erzurum province. The second aim of the research is to evaluate the views of university students on the importance of university education in acquiring cultural heritage awareness and the methods of acquiring cultural heritage awareness. The research was conducted with a quantitative research design using descriptive and comparative research models. As a method in the research, a method based on data collection, analysis and evaluation process was used. In the data collection part of the research, a survey was conducted with 408 students who were determined according to the simple random sampling method among the associate and undergraduate students studying in formal education at Atatürk University. In the analysis part of the study, Man Withney U test, one of the non-parametric tests, was used to test the hypotheses within the scope of the study. With the study, it was evaluated that the level of awareness of the students about the cultural heritage in the city where they study is low and university education is considered effective in raising heritage awareness.

#### Atıf İçin

Özgeriş, M. & Özgeriş, M. M. (2024). Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin Erzurum ili kültürel miras unsurlarına yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28 (3), 852-866. doi: 10.20296/tsadergisi.1385386

\* Bu çalışma Atatürk Üniversitesi tarafından BAP kapsamında (Bilimsel Araştırma Projesi) desteklenmiştir.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Peyzaj Mimarlığı Bölümü, Erzurum, m.ozgeris@atauni.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1006-9303>

\*\*\* Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, ATATÖMER, Erzurum, mmelis.yardimci@atauni.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1393-8669>

## GİRİŞ

İletişimde, gündelik hayatta, toplumsal ilişkilerde çokça kullanılan kültür kavramı; eğitim, bilim, felsefe, sanat, peyzaj, siyaset vd. alanlarla sıkı sıkıya bağları olan çok yönlü bir kavramdır. Kullanımının sıklığı ve yoğunluğu, kültür kavramı üzerine birçok tanım yapılmasını sağlamıştır. Bu tanımlardan birine göre kültür, tarihi süreç içerisinde oluşan ve toplumları tanımlayan belirgin maddi, manevi, zihinsel ve duygusal özelliklerin bileşiminden oluşan bir bütündür (UNESCO, 1982; Oğuz, 2011, s. 128). Toplumun yüzyıllar içerisinde kabul ettiği ve yaşattığı bu maddi ve manevi değerler, kültürel mirasın kaynağını oluşturmaktadır. Kültürün bir miras şeklinde nitelendirilmesinin temelinde ise toplumlara ait olan değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması yatmaktadır (Kurtar ve Somuncu, 2013).

Kültürel miras, bir toplumun kimliğini, geçmişini yansıtan, toplumun hafızasını oluşturma ve taşıma görevi üstlenen değerlerin tamamıdır. Tarihi, kültürel, sanatsal, estetik, bilimsel ve toplumsal önem arz eden eserleri, anıtları, yapı gruplarını ve alanları içeren (UNESCO, 2009) kültürel mirası önemli kılan; nitelikleri, toplumdaki işlevleri ve toplumun onlara verdiği değerlerdir (Harman Aslan ve Diker, 2023, s. 13). Bu nedenle kültürel mirasın yaşatılması ve gelecek kuşaklara aktarılması yani sürdürülebilirliği, toplumların kimliklerinin yaşatılmasının yanında, toplumsal hafızayı ortaya koyan varlıkların ve olguların yaşatılması bakımından da büyük önem taşımaktadır (Önder ve Toksözlü Karaca, 2022).

UNESCO, statik olmayan bir tanıma sahip olan kültürel miras kavramını somut ve somut olmayan kültürel miras olarak ikiye ayırmaktadır (UNESCO, 2009). Somut kültürel miras; taşınır (sanat eserleri, el yazmaları, basılı materyal, görsel materyal ve tarihî koleksiyonlar) ve insan-doğa etkileşiminin bir yansıması olan taşınmaz (Arkeolojik veya paleontolojik öneme sahip alanlar ve rezervler, peyzajlar ve yapı grupları olarak örneklendirilebilir) kültür varlıklarını kapsamaktadır. Somut olmayan kültürel miras ise toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin ortaya koyduğu uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar, gösteri sanatları, toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şöenler, doğa ve evrenle ilgili bilgi ve uygulamalar ile el sanatları geleneği somut olmayan kültürel mirasın belirlediği alanlar olarak değerlendirilmektedir (Özgeriş ve Karahan, 2022; Soybalı vd., 2022).

Kültürel miras ve peyzaj, birbiriyle etkileşim hâlinde olan dinamik sistemlerdir. Çünkü toplumsal hafızayı ortaya koyan varlıklar ve olgular, aynı zamanda kültürel peyzajları da ortaya koymaktadır. Bu nedenle kültürel mirasın korunması, bir peyzajın doğal ve kültürel değerlerinin korunmasını da içermektedir. Toplumlar, faydalı gördüğü ve değer verdiği hususları koruma eğilimi göstermektedir. Günümüze kadarki süreçte kültürel miras unsurlarının zarar görmesinin en önemli nedenleri arasında toplumda kültürel mirasa yönelik farkındalık oluşturulamaması, farkındalıkların eksikliği ve kültürel mirası korumaya yönelik süreçlerde bireylerin aktif rol oynamaması gösterilebilir. Dolayısıyla kültürel mirasın korunması, sadece onları fiziki olarak korumak ya da peyzaj bağlamında ele almak değil aynı zamanda toplumsal farkındalık ve eğitim yönlerine odaklanmayla da doğrudan ilişkilidir. Çünkü koruma süreçlerine katılım, kültürel mirasın tanımını ve kapsamını bilmekten, değerini kavramaktan, bu değerlerin korunmasına yönelik farkındalık sahibi olmaktan geçmektedir. Bu sorumluluk bilincinin oluşmasında da eğitim politikaları, eğitim kurumları, öğretmenler ve akademisyenler önemli görevler üstlenmektedir (Gök, 2020: 329).

Çevrede olup biten olayları, nesnelere, duygu ve düşünceleri algılama ve kavrama, farkındalık olarak tanımlanmaktadır (Bakırcıoğlu, 2012). Farkındalık, bireysel deneyimler ve dış çevre koşullarından bilişsel etkilenmeler sonucunda oluşmaktadır (Poria, Biran ve Reichel, 2006) ve farkındalığın kazanılmasıyla birlikte bireyde tutum ve davranış değişikliği beklenmektedir. Kültürel miras farkındalığı bahsinde siyasi, yönetsel, yasal, sosyal, ekonomik birçok boyut olsa da konuya küçük ölçekte birey merkezli bakıldığında, yeterli bilgi ve farkındalık düzeyine ulaşan kişi, kendi kültürel mirasına sahip çıkma eğilimi göstermektedir (Harman Aslan ve Diker, 2023: 13).

Miras koruma süreçlerinin başarısı da bu noktada, miras kullanıcılarının belirli bir düzeyde miras farkındalığına sahip olmasına bağlıdır (Munjeri, 2004). Kültür farkındalığı, toplumdaki bireylerin

kültürel değerlerden haberdar olması anlamına gelmektedir. Birey kültürel miras farkındalığına sahip değilse ya da bu konuda eksikliği varsa bu durum bireyin kültürel miras koruma sürecinin dışında kalmasına yol açmaktadır. Bu da kültürel mirasların zarar görmesine ve yok olmasına neden olmaktadır. O yüzden kültürel mirasın geleceğe taşınmasında kültürel farkındalığın artırılması ve bilinçlendirme konuları ile denetim ve eğitim çalışmaları öne çıkmaktadır (Badem ve Halaç, 2021, s. 173).

Somut olmayan kültür varlıkları konusunda yeterince bilinçli olunmadığı durumlarda söz konusu kültür varlıkları yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır. Somut kültür varlıkları konusunda yeterince bilinç gelişmediğinde ise söz konusu varlıklar korunamamakta ve tahrip olmaktadır (UNESCO, 1999; UNESCO, 2003; Mokrane, 2020). Bundan dolayı kültürel miras paydaşlarının farkındalık düzeyleri geliştirilmelidir. Hem kültürel mirasın korunması hem de kültürel mirasın ekonomik kazanç unsuruna dönüştürülmesi için farkındalık gereklidir (Dümcke ve Gnedovsky, 2013, s. 7; Yılmaz Karaca vd., 2017). Ayrıca kültürün ve onun somut ve somut olmayan unsurlarının yaşatılması ve devamlılığının sağlanması, toplumun devamlılığı açısından da büyük önem taşımaktadır.

Kültürü ve kültürün somut ve somut olmayan unsurlarını gelecek nesillere aktarmada bugünkü genç kuşaklar büyük rol oynamaktadır. Bu nedenle genç kuşakların kültürel farkındalığın artırılması ve bilinçlendirilmesi son derece önemlidir (Shimray ve Ramaiah, 2019, s. 1). Bilinçlendirme ve farkındalığın artırılmasında ise tanıtım ve eğitim çalışmaları ön plana çıkmaktadır (Halaç ve Bademci, 2021, s. 173). Bu bağlamda, kültürel miras unsurlarının sürdürülebilirliği için miras farkındalığını arttırmaya yönelik çalışmalar, özellikle gençlere odaklanmıştır. Literatürde genç kuşakların kültürel unsurlara dair farkındalık ve deneyimleri ile kültürel miras farkındalığının eğitim kurumları tarafından daha etkili bir şekilde nasıl kazandırılacağına araştırılmaya değer bir konu olarak ön plana çıkmıştır.

Yaşarsoy vd. (2021) üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalık düzeylerini bazı demografik özelliklere göre test ederek, yaş ile farkındalık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gök (2020) üniversite öğrencilerinin Kırgızistan'ın somut kültürel miras unsurlarıyla ilgili farkındalık düzeyini ölçmeyi amaçladığı çalışmada kültürel miras unsurlarının deneyimleme performansı ile bilinirliği arasında bir ilişki tespit ederek, üniversite öğrencilerinin Kırgızistan'ın kültürel miras unsurlarının gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli bir role sahip olacağını ve bu nedenle kültürel miras farkındalığının artırılmasına ilişkin çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiğini bildirmiştir.

Akpirinç ve Mancı (2019) da araştırmalarında kültürel miras unsurlarının bilinirlik düzeyleriyle deneyimleme düzeylerini, Bahtiyar-Karadeniz vd. (2018) üniversite öğrencilerinin Ordu ilinin, Buluk (2017) Çanakkale ilinin, Karaca vd. (2016) Sivas ilinin, Keçe (2015) Ankara ilinin, Ablak vd. (2014) ise Kırşehir ilinin kültürel miras unsurlarına yönelik farkındalık düzeyini belirleyerek, çeşitli demografik değişkenlere göre incelemiştir.

Benzer şekilde Srivastava (2015) Hindistan'daki Deemed University'de gerçekleştirdiği çalışmada üniversite öğretim elemanlarının kültürel miras farkındalık düzeyini belirleyerek, farkındalık düzeyinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını değerlendirmiştir.

Kulözü Uzunboy ve Yeşiltepe (2021) ise Erzurum ilinin mimari mirasına yönelik koruma algısını ölçmeyi hedeflediği çalışmada; uzmanlar, mimarlık fakültesi öğrencileri ve kent insanından oluşan 248 kişi ile görüşme tekniği ile niteliksel veriler toplayarak, katılımcıların mimarlık mirası olarak korunması gerektiğini belirttiği mimari yapıları saptamıştır.

Literatürde kültürel miras farkındalığı ile ilgili çalışmalarda üniversite öğrencilerine yönelik çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda farklı somut ve somut olmayan kültürel miras unsurlarına yönelik üniversite öğrencilerinin farkındalık düzeyleri belirlenerek, çeşitli demografik değişkenlere göre değişimi incelenmiştir ve miras unsurlarının korunması,

geliştirilmesi ve gelecek nesillere aktarılabilmesi için bireylerin farkındalık düzeylerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin verilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Bununla birlikte literatürde tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmasının yanında Türk kültürünün önemli somut (Kulözü Uzunboy ve Yeşiltepe, 2021) ve somut olmayan (Akdu ve Tabu, 2019) miras unsurunu bünyesinde barındıran Erzurum ilinin, kültürel mirasına yönelik farkındalık düzeyini belirleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca kültürel miras farkındalığı edinmede üniversite eğitiminin önemini saptamaya yönelik çalışmalar da yetersizdir. Bu alanda gerçekleştirilecek olan çalışmalar kuşkusuz, kültürel miras unsurlarının sürdürülebilirliğini sağlamada üniversitelerin rolünün ve farkındalık edinme metotlarının değerlendirilmesine yönelik literatüre sağlayacağı katkılar bakımından önemli görülmektedir.

Bu duruma yönelik olarak bu araştırma temelde iki amaca odaklanmaktadır. Araştırmanın birinci amacı, Erzurum ilinde bulunan ve Türkiye'nin köklü üniversitelerinden biri olan Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören lisans ve ön lisans düzeyindeki öğrencilerin, yaşadıkları şehir olan Erzurum ilinin en çok bilinen somut (Şekil 1) ve somut olmayan kültürel miras unsurlarıyla ilgili farkındalık düzeylerini belirlemektir. Çalışmanın ikinci amacı ise daha genel bir yaklaşımla üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalığı edinmede üniversite eğitiminin önemine ve kültürel miras farkındalığı edinme metotlarına ilişkin görüşlerini değerlendirmektir.

Bu amaçlara yönelik olarak, araştırmanın problemleri belirlenerek aşağıda verilmiştir:

- Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin Erzurum ilinin somut ve somut olmayan kültürel miras unsurlarına yönelik farkındalıkları hangi düzeydedir ve bu farkındalık cinsiyet, öğrenim düzeyi ve öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?
- Atatürk Üniversitesi öğrencilerinin kültürel miras farkındalığı edinmede üniversite eğitiminin önemine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu durum cinsiyet, öğrenim düzeyi ve öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?
- Atatürk Üniversitesi öğrencileri kültürel miras farkındalığı edinmede hangi metodun daha etkili olduğunu düşünmektedir ve bu durum cinsiyet, öğrenim düzeyi ve öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?



**Şekil 1.** Çalışma kapsamında değerlendirilen Erzurum ilinin somut kültürel miras varlıkları

Araştırmanın problemleri doğrultusunda hipotezleri oluşturularak aşağıda verilmiştir:

- *H1a.* Üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalık düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- *H1b.* Üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalık düzeyi lisans düzeyinde öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- *H1c.* Üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalık düzeyi ön lisans ve lisans düzeyi öğrencileri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- *H1d.* Üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalığı edinmede üniversite eğitiminin önemine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- *H1e.* Üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalığı edinmede üniversite eğitiminin önemine ilişkin görüşleri ön lisans ve lisans düzeyi öğrencileri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- *H1f.* Üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalığı edinmede üniversite eğitiminin önemine ilişkin görüşleri lisans düzeyinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- *H1g.* Üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalığı edinme metotları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- *H1h.* Üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalığı edinme metotları ön lisans ve lisans düzeyi öğrencileri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.
- *H1i.* Üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalığı edinme metotları lisans düzeyinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırma betimsel ve karşılaştırmalı araştırma modellerinin birlikte kullanıldığı nicel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Nicel araştırma deseni olgu ve olayları ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir formda ortaya koyan bir araştırma desendir (Özdamar vd., 1999; Üngüren ve Ercan, 2015, s. 129). Betimsel araştırma modeli ile katılımcıların demografik özellikleri ile değişkenlere ait ortalama puanlar ve standart sapmalar belirlenmiştir. Karşılaştırmalı model kapsamında ise araştırmanın hipotezlerinde belirtilen değişkenler arasındaki anlamlı farklılıklar test edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma, Atatürk Üniversitesi'nde örgün eğitimde ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Anket yapılacak kişi sayısı, basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Basit tesadüfi örnekleme evren içinden her ögenin eşit seçilme olasılığına dayalı olarak seçilmesidir (Kılıç, 2013, s. 45). Atatürk Üniversitesi'ne 2022-2023 eğitim-öğretim yılı itibarıyla kayıtlı öğrenci sayısı evren büyüklüğü olarak alınmıştır. Bu kapsamda Atatürk Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı verilerine göre 2022-2023 akademik yılında ön lisans düzeyinde 12.041, lisans düzeyinde ise 31.239 öğrenci olmak üzere toplamda 43.280 öğrenci kayıtlı bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğünü belirlemede Cochran's (1977), Kalıpsız (1981) ve Özdamar (2003)'ün kullandığı aşağıdaki formülden yararlanılmıştır.

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot p \cdot q}{(N - 1) \cdot d^2 + t^2 \cdot p \cdot q}$$

(95% güven aralığında  $\alpha = 0.05$  için t değeri 1.96; örneklem hatası  $d = 0.05$ ; incelenen olayın görülme ve görülmemeye oranı  $p = 0.5$ ,  $q = 0.5$  ve evren birim sayısı  $N = 43280$  olarak alınmıştır.) Araştırma için örneklem büyüklüğü 381 olarak hesaplanmıştır. Ancak hata payı gözetilerek 408 kişi ile anket yapılmıştır).

Anket çalışmasının katılımcılarına ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Anket katılımcılarının bilgileri

Katılımcılara Ait Bilgiler					
Kriterler	Alt Kriterler	Frekans	Yüzde		
Cinsiyet	Erkek	100	24,5		
	Kadın	308	75,5		
	<b>Toplam</b>	<b>408</b>	<b>100,0</b>		
Öğrenim Düzeyi	Ön lisans	41	10,0		
	Lisans	367	90,0		
	<b>Toplam</b>	<b>408</b>	<b>100,0</b>		
Sınıf	Lisans	1. Sınıf	188	55,6	
		2. Sınıf	40	10,89	
		3. Sınıf	82	30,09	
	Ön lisans	4. Sınıf	57	14,0	
		<b>Toplam</b>	<b>367</b>	<b>100,0</b>	
	Gelir	Ön lisans	1. Sınıf	39	95,12
			2. Sınıf	2	4,88
<b>Toplam</b>			<b>41</b>	<b>100,0</b>	
Fakülte/Yükseköğretim/Meslek Yüksekokulu		2500 TL ve altı	213	52,2	
	2501-5000 TL arası	71	17,4		
	5001 TL ve üstü	124	30,4		
	<b>Toplam</b>	<b>408</b>	<b>100,0</b>		
Fakülte/Yükseköğretim/Meslek Yüksekokulu	Sağlık Bilimleri Fakültesi (SBF)	116	28,4		
	Mimarlık ve Tasarım Fakültesi (MTF)	89	21,8		
	Mühendislik Fakültesi (MF)	29	7,1		
	Hemşirelik Fakültesi (HF)	16	3,9		
	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi (İİBF)	40	9,8		
	Eczacılık Fakültesi (EF)	13	3,2		

Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi (KKEF)	29	7,1
Fen Fakültesi (FF)	4	1,0
Edebiyat Fakültesi	13	3,2
Ziraat Fakültesi (ZF)	2	,5
İlahiyat Fakültesi (İF)	5	1,2
İletişim Fakültesi	7	1,7
Veteriner Fakültesi (VF)	2	,5
Güzel Sanatlar Fakültesi (GSF)	4	1,0
Turizm Fakültesi (TF)	2	,5
Yabancı Diller Yüksekokulu (YDYO)	1	,2
Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı (TMDK)	1	,2
Meslek Yüksekokulları (MYO)	35	8,6
<b>Toplam</b>	<b>408</b>	<b>100,0</b>

Anketlere katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı 100 erkek (%24,5) ve 308 kadın (%75,5) şeklindedir. Katılımcıların öğrenim düzeylerine bakıldığında %10'u (41 kişi) ön lisans, %90'ı (367 kişi) lisans düzeyinde eğitim görmektedir. Çalışmaya en yüksek katılım %55,6 ile 1. sınıf öğrencilerinden (227 kişi), en düşük katılım ise % 10.3 ile (42 kişi) 2. sınıf öğrencilerinden gerçekleşmiştir. Çalışmaya katılım sağlayan öğrenciler en yüksek oranda %28.4 ile (116 kişi) Sağlık Bilimleri Fakültesi öğrencileri, en düşük oranda ise %0.2 ile Yabancı Diller Yüksekokulu ve Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı öğrencileri olmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla Shimray and Chennupati (2019); Yılmaz Karaca vd. (2017) ve Srivastava (2015)'in çalışmalarından yararlanılarak bir anket hazırlanmıştır. Anketlerde Erzurum ilinin somut ve somut olmayan miras unsurlarıyla ilgili 14 ifade, miras farkındalığı edinme metotlarını içeren 4 ifade ve miras farkındalığı edinmede üniversite eğitiminin önemini içeren 4 ifade yer almıştır. Anket ifadeleri Tablo 2'de verilmektedir. Anketlerde ölçek olarak ise 5'li Likert Ölçeği kullanılmıştır.

Tablo 2. Anket ifadeleri

Kategoriler	Kısaltmalar	Açıklamalar
<b>Kültürel Miras Unsurları Farkındalık Düzeyi (A)</b>	A1	Erzurum Kalesi
	A2	Yakutiye Medresesi
	A3	Çifte Minareli Medrese
	A4	Üç Kümbetler
	A5	Rüstempaşa Çarşısı
	A6	Kongre Binası
	A7	Erzurum Tabyaları
	A8	Ulu Camii
	A9	Lalapaşa Camii
	A10	Şabakhane (Şafiiler) Çeşmesi
	A11	Hayat ağacı motifi
	A12	Çift başlı kartal motifi
	A13	Erzurum yöresel yemekleri (ayran aşısı, kadayıf dolması, cağ kebabı)
	A14	Erzurum'un oyunları/temsilleri (cirit, hançer barı, baş bar, dehlenk, delikiz)
<b>Kültürel Miras Farkındalığı Edinmede Üniversite Eğitiminin Önemi (B)</b>	B1	Koruma bilinci aşılama
	B2	Mirasın aktarımının önemini gösterebilme
	B3	Mirasın gelişimine katkıda bulunma
	B4	Mirasın sürdürülebilirliğine katkıda bulunma

<b>Kültürel</b>		
<b>Miras</b>	C1	Kitaplardan okuyarak
<b>Farkındalığı</b>	C2	Seminer ve konferanslar
<b>Edinme</b>	C3	Medya (TV, sosyal medya vs.) aracılığıyla
<b>Metotları</b>	C4	Gezip deneyimleyerek
(C)		

## Uygulama

Anketler, gerekli olan etik kurul izinleri alındıktan sonra 2023 yılı içerisinde nisan ve ekim ayları arasında sınıf ve sosyal öğrenci ortamlarında yüz yüze yapılmıştır.

## Verilerin Analizi

Çalışmanın analiz bölümünde öncelikle güvenilirlik (Cronbach's Alpha) ve normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik testinde  $\alpha$  değeri olarak George and Mallery (2010), Kılıç (2016)'nın çalışmalarında belirttiği 0.7 değeri referans alınmıştır. Anketlerdeki 'kültürel miras farkındalığı' ifadelerine ait Cronbach's Alpha değeri 0.941, 'kültürel miras farkındalığı edinmede üniversite eğitiminin önemi' ifadelerine ait Cronbach's Alpha değeri 0.930 ve 'kültürel miras farkındalığı edinme metotları' ifadelerine ait Cronbach's Alpha değeri ise 0.869 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha değerleri referans değer olan 0.7'den büyük olduğu için anket güvenilir olarak değerlendirilmiştir. Normallik testinde ise Shapiro-Wilk testi yapılarak ( $p=0.00 < 0.05$ ) verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Verilerin analizinde anket ifadelerine ait ortalama puanlar (Ort) ve standart sapmalar (Std) hesaplanarak, çalışmanın hipotezleri test edilmiştir. Hipotezlerin testinde veriler normal dağılmadığından non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Öğrenim görülen sınıfa göre analize ise sadece lisans düzeyindeki 1. ve 4. sınıf öğrencileri dahil edilmiştir.

## BULGULAR ve YORUMLAR

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen anket sorularına ait ortalama puan, standart sapmalar Tablo 3'te, cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenine ait Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. Anket ifadelerine ait ortalama puan ve standart sapmalar

Kategoriler	Kısaltmalar	Açıklamalar	Ort+Std
<b>Kültürel</b> <b>Miras</b> <b>Unsurları</b> <b>Farkındalık</b> <b>Düzei</b> <b>(A)</b>	A1	Erzurum Kalesi	2.6397±1.34843
	A2	Yakutiye Medresesi	2.6544±1.33030
	A3	Çifte Minareli Medrese	2.9975±1.38170
	A4	Üç Kümbetler	2.5539±1.33817
	A5	Rüstempaşa Çarşısı	1.7132±1.14485
	A6	Kongre Binası	2.3971±1.45504
	A7	Erzurum Tabyaları	2.5172±1.48364
	A8	Ulu Camii	2.5564±1.43722
	A9	Lalapaşa Camii	2.6789±1.45948
	A10	Şabakhane (Şafiiler) Çeşmesi	1.7206±1.8627
	A11	Hayat ağacı motifi	1.20823±1.26599
	A12	Çift başlı kartal motifi	2.6471±1.52713
	A13	Erzurum yöresel yemekleri (ayran aş. kadayıf dolması. çağ kebabı)	3.9804±1.32250
	A14	Erzurum'un oyunları/temsilleri (cirit. hançer barı. baş bar. dehlenk. delikiz)	2.8015±1.51562
<b>AORT</b>			2.5515±1.03780
<b>Kültürel</b> <b>Miras</b> <b>Farkındalığı</b> <b>Edinmede</b> <b>Üniversite</b>	B1	Koruma bilinci aşılama	3.3824±1.31739
	B2	Mirasın aktarımının önemini gösterebilme	3.4069±1.27965
	B3	Mirasın gelişimine katkıda bulunma	3.4975±1.25398
	B4	Mirasın sürdürülebilirliğine katkıda bulunma	3.3922±1.28424



Eğitiminin Önemi (B)	BORT		3.4197±1.16663
Kültürel Miras Farkındalığı Edinme Metodları (C)	C1	Kitaplardan okuyarak	2.0539±1.11590
	C2	Seminer ve konferanslar	1.8775±1.14101
	C3	Medya (TV. sosyal medya vs.) aracılığıyla	3.0809±1.34505
	C4	Gezip deneyimleyerek	3.2475±1.48042

Tablo 4. Cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri Mann-Whitney U Testi sonuçları

Kısaltmalar	Cinsiyet			Öğrenim Düzeyi		
	Erkek	Kadın	p	Ön lisans	Lisans	p
A1	2.780±1.4465	2.594±1.3142	.303	1.927±1.3302	2.719±1.3286	.000*
A2	2.600±1.4142	2.672±1.3038	.507	1.781±1.0842	2.752±1.3207	.000*
A3	3.000±1.4213	2.997±1.3709	.957	2.219±1.4232	3.085±1.3513	.000*
A4	2.620±1.4618	2.532±1.2973	.761	1.902±1.3380	2.626±1.3201	.000*
A5	2.070±1.4442	1.597±1.0050	.011*	1.585±1.1174	1.727±1.1484	.249
A6	2.620±1.5227	2.325±1.4274	.100	1.878±1.3999	2.455±1.4514	.006*
A7	2.650±1.5398	2.474±1.4648	.287	2.268±1.5972	2.545±1.4701	.160
A8	2.710±1.5653	2.507±1.3921	.302	2.293±1.4360	2.585±1.4363	.182
A9	2.820±1.4932	2.633±1.4478	.284	2.390±1.3761	2.711±1.4667	.189
A10	2.050±1.4310	1.614±1.1081	.004*	1.634±1.2197	1.730±1.2082	.460
A11	1.940±1.3619	1.838±1.2345	.602	1.634±1.1348	1.888±1.2786	.186
A12	2.620±1.4409	2.656±1.5562	.963	2.000±1.2449	2.719±1.5400	.006*
A13	3.810±1.3310	4.036±1.3171	.063	3.683±1.6192	4.013±1.2834	.354
A14	2.640±1.5538	2.854±1.5018	.202	2.634±1.6993	2.820±1.4951	.386
AORT	2.638±1.1718	2.523±.99087	.598	2.131±.98443	2.598±1.0342	.003*
B1	3.360±1.4036	3.390±1.2904	.984	3.488±1.5185	3.371±1.2948	.457
B2	3.350±1.2821	3.425±1.2803	.645	3.341±1.4596	3.414±1.2599	.878
B3	3.490±1.3218	3.500±1.2333	.924	3.439±1.4499	3.504±1.2322	.951
B4	3.460±1.4028	3.370±1.2449	.397	3.415±1.5161	3.389±1.2580	.739
BORT	3.415±1.2483	3.421±1.1409	.803	3.421±1.3789	3.419±1.1426	.725
C1	1.910±1.1467	2.100±1.1035	.063	1.976±1.1723	2.063±1.1107	.525
C2	1.930±1.1214	1.860±1.1485	.403	1.585±.9740	1.910±1.1547	.067
C3	2.890±1.3699	3.143±1.3332	.106	3.024±1.3507	3.087±1.3461	.770
C4	3.410±1.5314	3.195±1.4621	.178	2.878±1.5523	3.289±1.4686	.103

\*p&lt;.05

Tablo 3, üniversite öğrencilerinin Erzurum ili kültürel miras unsurlarına yönelik farkındalık düzeyinin, ortalama puan olan 3'ün altında kalarak düşük düzeyli gerçekleştiğini göstermektedir. Ayrıca kültürel miras farkındalık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı; ancak öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (p=0.003<0.05). Anket çalışmasına katılan öğrencilerin kültürel miras farkındalığı edinmede üniversite eğitiminin önemine ilişkin değerlendirmeleri de cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Katılımcılara yöneltilen dört farklı miras farkındalığı edinme metodunun cinsiyet ve öğrenim düzeyi ortalama puanları her ne kadar birbirinden farklı olsa da bu farklılık anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

Çalışma kapsamında kültürel miras farkındalığının öğrenim görülen sınıfa göre değişimi incelenerek Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrenim görülen sınıf değişkenine göre Mann-Whitney U Testi sonucu

	1. Sınıf Ort±Std	4. Sınıf Ort±Std	p
A1	2.4947±1.32640	2.9298±1.34774	.030*
A2	2.5319±1.33406	3.1228±1.28272	.003*

<b>A3</b>	2.8670±1.37525	3.2105±1.35932	.091
<b>A4</b>	2.3777±1.27959	2.8596±1.31528	.012*
<b>A5</b>	1.6117±1.00972	1.7719±1.32311	.877
<b>A6</b>	2.2766±1.40590	2.7193±1.68771	.142
<b>A7</b>	2.3245±1.40892	2.7544±1.31313	.026*
<b>A8</b>	2.4787±1.40075	2.4737±1.28321	.858
<b>A9</b>	2.5106±1.41983	2.9298±1.42503	.047*
<b>A10</b>	1.6809±1.11108	1.18179±1.5263	.071
<b>A11</b>	1.7447±1.13699	1.7368±1.21782	.712
<b>A12</b>	2.4947±1.53914	2.6140±1.46085	.577
<b>A13</b>	3.7979±1.31694	4.3684±1.29051	.000*
<b>A14</b>	2.5904±1.52950	2.7719±1.42700	.344
<b>AORT</b>	2.4130±.99795	2.6992±1.03199	.048*
<b>B1</b>	3.4628±1.18984	2.8772±1.29656	.002*
<b>B2</b>	3.5691±1.19737	2.8772±1.24025	.000*
<b>B3</b>	3.6277±1.16531	2.8772±1.32382	.000*
<b>B4</b>	3.4681±1.18097	2.6316±1.26253	.000*
<b>BORT</b>	3.5319±1.06490	2.8158±1.20779	.000*
<b>C1</b>	1.9894±1.06971	2.0526±1.14051	.782
<b>C2</b>	1.8298±1.09582	1.8070±1.23112	.527
<b>C3</b>	3.0532±1.34734	2.7193±1.41111	.112
<b>C4</b>	3.0160±1.49679	3.2281±1.43946	.362

\*p&lt;.05

Tablo 5 lisans düzeyindeki üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalık düzeyi ortalama puanlarının 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında üniversite eğitiminin kültürel miras farkındalığı kazandırma konusundaki önemi bakımından ise 1. sınıf öğrencileri, 4. sınıf öğrencilerinden daha yüksek puanlar vermiştir. Ancak bu puanlar anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.

Kültürel miras farkındalığı edinme metotları bakımından da her ne kadar 1. ve 4. sınıf öğrencilerine ait ortalama puanlar farklı olsa da bu farklılık anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

## TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Kültürel peyzajın önemli bileşenlerinden olan kültürel miras unsurları, toplumların tarihini ve kültürünü yansıttığının yanında, peyzajının da estetik, işlevsel ve toplumsal hikâyesini anlatmaktadır. Bu hikâyenin korunması ve gelecek nesillere aktarılması, onunla ilgili kazandırılan bilgi ve farkındalıkla doğrudan ilişkilidir.

Atatürk Üniversitesi örneğinde Erzurum ilinin kültürel miras unsurlarına yönelik farkındalık düzeyinin araştırıldığı bu çalışmada, ayrıca üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalığı edinme metotlarına ve kültürel miras farkındalığı edinmede üniversite eğitiminin önemine yönelik görüşleri değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonuçları, katılımcıların 14 farklı somut ve somut olmayan kültürel miras unsuruna yönelik farkındalık düzeyinin düşük düzeyli (2.5515) olduğunu ortaya koymaktadır. Kültürel miras farkındalığı, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, öğrenim düzeyine ve öğrenim görülen sınıfa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. 4. sınıf öğrencilerinin farkındalık düzeyinin, 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuç üniversite öğrencilerinin öğrenim süreci boyunca, öğrenim gördükleri şehirdeki miras unsurlarıyla ilgili farkındalık kazandıklarını göstermektedir. Akkuş vd. (2015) Sivas ilindeki doğal ve kültürel mirasa üniversite öğrencilerinin farkındalık ve deneyimleri üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda üst sınıfta ve turizm bölümünde okuyan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla şehrin doğal ve kültürel mirası hakkında daha bilgili ve deneyimli olduklarını; ancak bu bilgi ve deneyimin yüksek düzeyli olmadığını saptamışlardır. Benzer bir çalışmayı Yılmaz Karaca vd. (2017) Sivas ilindeki kültürel miras unsurlarına yönelik üniversite öğrencilerinin farkındalık düzeyini ölçmek amacıyla yürüttüğü çalışmasında, üniversite öğrencilerinin farkındalık düzeyinin

düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular da önceki çalışmaların sonuçlarıyla benzerdir.

Somut kültürel miras unsurları içerisinde en yüksek bilinirliğe sahip olan unsur, Çifte Minareli Medrese olmuştur. Kulözü Uzunboy ve Yeşiltepe (2021) Erzurum kentinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında Çifte Minareli Medrese'nin Erzurum kentinde en bilinen mimari miras unsuru olduğunu ortaya koymuştur. Somut olmayan kültürel miras unsurlarından Erzurum yemekleri yüksek düzeyli bir bilinirliğe sahipken (3.9804), Erzurum oyunları/temsilleri orta düzeye yakın bir bilinirliğe (2.8015) sahiptir. Soybalı vd. (2022) ve Bışkin ve Adabalı (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin somut olmayan kültürel miras değerleri hakkındaki bilgi düzeylerinin somut kültürel miras değerleri hakkındaki bilgi düzeylerine oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Yılmaz vd. (2017), Sağ ve Ünal (2019) ve Akkuş (2020) ise çalışmalarında öğrencilerin somut olmayan kültürel miras unsurlarına yönelik bilgi ve farkındalıklarının düşük olduğunu bildirmişlerdir. Bu araştırmanın ve literatürdeki diğer araştırmaların sonuçları dayanarak, üniversite öğrencilerinin bilgi ve farkındalık düzeyinin belirlenmesi ve geliştirilmesi konularında daha derinlikli çalışmaların yürütülmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Kültürel miras farkındalığı edinmede üniversite eğitiminin önemine bakıldığında cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma meydana gelmezken, 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasında anlamlı farklılaşma olduğu saptanmıştır. 1. sınıf öğrencileri (3.5319), miras farkındalığı edinmede üniversite eğitiminin önemini 4. sınıf öğrencilerine (2.8158) göre daha yüksek olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuç aslında üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin kültürel miras farkındalığı edinme konusunda yüksek bir beklentiye sahip olduklarını; ancak öğrenim görülen süreç içerisinde miras farkındalığı kazandırılmakla birlikte, kazandırılan bu farkındalığın beklenen düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir.

Kültürel miras farkındalığı edinme metotları bakımından 'gezerek deneyimleme' 3.2475 ortalama puan ile en yüksek tercih edilen metot olurken, 'seminerler/konferanslar' 1.8775 ortalama puan ile en düşük tercih edilen metot olmuştur. Ön lisans öğrencileri 'medya' yolu ile seçeneğine en yüksek puanları verirken, lisans düzeyindeki öğrenciler 'gezerek deneyimleme' seçeneğine en yüksek puanı vermiştir. Lisans düzeyindeki öğrencilerden 1. sınıf öğrencileri 'medya yolu ile' seçeneğini en yüksek puan ile değerlendirirken, 4. sınıf öğrencileri 'gezerek deneyimleme' seçeneğini en yüksek puan ile değerlendirmiştir. Bununla birlikte ortalama puanların değişkelere göre farklılaşmasının istatistiki olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Çalışma ile elde edilen bulgu üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalığının artırılması amacıyla, miras unsurlarına yönelik gezi etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin faydalı olabileceği sonucuna işaret etmektedir. Nitekim, Akkuş vd. (2015) üniversitedeki tüm bölümlerin birinci sınıf müfredatlarına şehirlerin doğal ve kültürel değerlerini öğretmeyi amaçlayan şehir kimliği derslerinin eklenmesini ve bu ders kapsamında uygulama gezileri yapılması gerektiğini bildirmektedir.

Çalışmanın sonuçları, Atatürk Üniversitesi örneğinde üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri şehirdeki kültürel mirasla ilgili farkındalık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Üniversite eğitimi her ne kadar öğrencilerin kültürel miras farkındalığı edinmesinde önemli görülse de bu durum, kültürel miras farkındalığı kazanmasına tam olarak yansımamıştır ve öğrencilerin beklentilerinin altında kalmıştır.

Erzurum örneğinde yürütülen bu çalışma ile kültürel peyzajın bir bileşeni olarak kültürel mirasın sürdürülebilirliği için aşağıdaki öneriler getirilmektedir:

- Özellikle çalışma alanları bakımından somut ve somut olmayan kültürel miras unsurlarıyla doğrudan ilişkili olan fakülte ve bölümler başta olmak üzere, üniversitelerde kültürel mirası ve yerel düzeyde miras unsurlarını öğretmeyi hedefleyen dersler konulabilir.
- Üniversitelerde sosyal etkinlikler bağlamında kültürel miras hakkında projeler geliştirilerek, miras unsurlarına yönelik teknik geziler düzenlenebilir.
- Kültürel miras konusunda bilgilendirici video içerikleri, katalog gibi tanıtım araçları hazırlanabilir.

- Üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalık düzeylerinin artırılabilmesi için kültürel ve sanatsal etkinlikler, sergiler ve kurslar düzenlenebilir.
- Kültürel miras unsurlarının farkındalığına yönelik öğrenci kulüpleri oluşturulabilir.
- Yarışmalar, festivaller vd. düzenlenerek kültürel miras unsurlarına dikkat çekilebilir.

### Ek Bilgi

Bu çalışma Atatürk Üniversitesi tarafından 12165 numaralı BAP (Bilimsel Araştırma Projesi) olarak desteklenmiştir. Bu çalışmada kullanılan anket, Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 16.01.2023 tarihli ve 29 sayılı kararıyla etik ve bilimsel olarak sakınca bulunmadığı yönünde onaylanmıştır.

### KAYNAKLAR

- Ablak, S., Dikmenli, Y., Çetin, T. (2014). Üniversite öğrencilerinin Kırşehir'in tarihi ve kültürel turizm değerlerine yönelik farkındalıkları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 171-186.
- Akdu, U. ve Tabu, Ö. (2019). Somut olmayan kültürel miras değerleri: Erzurum örneği. *3 Rd International West Asia Congress of Tourism Research*, Van, Turkey. <https://www.iwact.org/en/previous-congress/6/iwact-2019> (04.03.2024).
- Akkuş, G., Karaca, Ş. ve Polat, G. (2015). Miras farkındalığı ve deneyimi: Üniversite öğrencilerine yönelik keşifsel bir çalışma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, 71-81.
- Akkuş, Ç. (2020). Türk dünyası öğrencilerinin UNESCO somut olmayan kültür mirası değerlerine ilişkin bilgi ve deneyim düzeylerinin karşılaştırılması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 608-624. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.772492>
- Akpirinç, E. ve Mancı, A. R. (2019). Yerel halkın kültürel miras farkındalığı ve deneyimi: Şanhurfa örneği. *Uluslararası Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 245-260.
- Anonim, (2024). *Türkiye Kültür Portalı*. <https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/erzurum/gezilecekyer/kongre-binasi> (09.03.2024).
- Badem, F. ve Halaç, H. H. (2021). Kültürel miras: sistematik literatür incelemesi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 171-190.
- Bahtiyar Karadeniz, C., Sarı, S. ve Kabacık, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin Ordu ilinin doğal ve kültürel turistik çekiciliklerine ilişkin farkındalık ve deneyimleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 667-684.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Bişkin, F., ve Adabalı, M.M. (2018). Turizm öğrenimi gören lisans öğrencilerinin Türkiye'nin kültür mirasları ile ilgili bilgi düzey ve deneyimlerinin tespiti. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 8(1), 84-96.
- Buluk, B. (2017). Cultural heritage awareness of tourism undergraduate students: the case of Çanakkale Onsekiz Mart University. *International Congress of Tourism and Cultural Heritage*.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling Techniques (3rd ed.)*. John Wiley & Sons.
- Dümcke, C. ve Gnedovsky, M. (2013). *The Social and Economic Value of Cultural Heritage: literature review*. EENC Paper.
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*. Pearson

- Gök, T. (2020). Üniversite öğrencilerinin kültürel miras farkındalığını değerlendirmede önem-performans analizinin (ÖPA) kullanımı. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 325-341. [H4ps://Digitalcommons.Unl.Edu/Libphilprac/2516](https://Digitalcommons.Unl.Edu/Libphilprac/2516)
- Harman Aslan, E. ve Diker, M. (2023). Gençlerin somut kültürel miras farkındalığı: Erasmus projesi deneyiminden perspektifler. *Artium*, 11 (1), 13-32. <https://doi.org/10.51664/artium.1167887>
- Kalıpsız, A. (1981). *İstatistik yöntemler*. İstanbul Üniversitesi Yay.
- Karaca, Ş., Akkuş, G., Şahbudak, E., ve Işkın, M. (2016). A study of awareness of cultural heritage Sivas sample. *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)*, 5(9), 73-81.
- Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Ankara'nın tarihi ve kültürel turizm değerlerine yönelik ilgi ve farkındalıkları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(1), 131-149.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Kılıç, S. (2016). Cronbachs alpha reliability coefficient Article. *Journal of Mood Disorders*, 6 (1), 478.
- Kulözü, N. ve Yeşiltepe, D. (2021). Erzurum'un mimari mirası ve mimari mirasa yönelik farkındalık. *The Journal of International Social Research*, 14 (80), 216-231.
- Kurtar, M. ve Somuncu, C. (2013). Kentsel kültürel mirasın korunması ve sürdürülebilirliği: Ankara Hamamönü örneği. *Ankara Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-47.
- Mokrane, H. (2020). *Uluslararası Yükseköğretim Öğrencilerinin Unesco Dünya Mirasında Yer Alan Somut ve Somut Olmayan Kültürel Miraslar Hakkında Farkındalık Düzeylerinin Değerlendirilmesi: Türkiye Örneği*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Anadolu Üniversitesi.
- Munjeri, D. (2004). Tangible and intangible heritage: from difference to convergence. *Museum International*, 56, 12-20.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum bilimlerinde kültür kavramı. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(2), 123-139.
- Önder, S. ve Toksözlü Karaca, Z. (2022). Kültürel mirasın sürdürülebilirliği bağlamında kültürel peyzajın önemi: Konya örneği. *International Conference on Sustainable Cities and Urban Landscapes (ICSULA 2022)*. <https://acikerisim.karatay.edu.tr/handle/20.500.12498/5844?show=full>
- Özdamar, K., Odabaşı, Y., Hoşcan, Y., Bir, A.A., Kırçalı İftar, G., Özmen, A ve Uzuner, Y. (1999). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (Ed. Ali Atif Bir). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Kaan Kitabevi.
- Özgeriş, M. & Karahan, F. (2022). Kültürel miras bağlamında tarımsal teraslar ve özellikleri: Uzundere (Erzurum) örneğinde bir değerlendirme. *Milli Folklor*, 17(133), 160-175. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/millifolklor/issue/71375/781108>
- Poria, Y., Reichel, A. & Biran, A. (2006). Heritage site management: Motivations and expectations. *Annals of Tourism Research*, 33, 162-178. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2005.08.001>
- Sağ, Ç., ve Ünal, F. (2019). Öğrencilerin somut olmayan kültürel mirasa ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1550-1560. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.-519901>

- Shimray, S.R., ve Ramaiah, C.K. (2019). Cultural heritage awareness among students of Pondicherry University: A study. *Library Philosophy and Practice e-Journal*, 1-6.
- Soybalı, H. H., Çoban, E. ve Türkoğlu, T. (2022). Turizm rehberliği bölümü öğrencilerinin somut olmayan kültürel miras değerlerine yönelik bilgi, deneyim ve tutumlarının belirlenmesi. *Turist Rehberliği Dergisi*, 5(2), 161-181.
- Srivastava, S. (2015). A study of awareness of cultural heritage among the teachers at university level. *Universal Journal of Educational Research*, 3(5), 336-344. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030505>.
- UNESCO (1982). *Mexico City declaration on cultural policies*. [http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico\\_en.pdf/mexico\\_en.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/12762/11295421661mexico_en.pdf/mexico_en.pdf) (10.08.2023)
- UNESCO (2009). *World heritage papers* <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001870/187044e.pdf> (10.08.2023)
- Üngüren, E. ve Ercan, A. (2015). Sessizleşen örgütlerde öz yeterlilik algısının rolü: Alanya'daki konaklama işletmeleri üzerinde bir araştırma. *Journal of Business Research Turk*, 7 (2), 115-156.
- Yaşarsoy, E., Koç, D. E., ve Ulema, Ş. (2021). Kültürel miras farkındalığı: Kastamonu Üniversitesi Turizm Fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1299-1318.
- Yılmaz, Ş. K., Akkuş, G., Şahbudak, E. ve Işkın, M. (2017). Kültürel miras farkındalığı: Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerine yönelik bir uygulama çalışması. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 9(16), 86-100. <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.295701>

### Extended Abstract

Cultural heritage is all of the values that reflect the identity and past of a society and undertake the task of creating and carrying the memory of the society. What makes cultural heritage, which includes artefacts, monuments, building groups and areas of historical, cultural, artistic, aesthetic, scientific and social importance (UNESCO, 2009), important are their qualities, their functions in society and the values given to them by society (Harman Aslan & Diker, 2023, p. 13). For this reason, keeping cultural heritage alive and transferring it to future generations, i.e. sustainability, is of great importance in terms of keeping the identities of societies alive as well as keeping the assets and phenomena that reveal social memory alive (Önder & Toksözlü Karaca, 2022). The success of heritage conservation processes depends on heritage users having a certain level of heritage awareness (Munjeri, 2004). Cultural awareness means that individuals in the society are aware of cultural values. If the individual does not have cultural heritage awareness or has a deficiency in this regard, this will lead to the individual being excluded from the cultural heritage conservation process. This will cause damage and destruction of cultural heritage. Therefore, increasing cultural awareness and awareness-raising issues, as well as inspection and training activities come to the fore in carrying cultural heritage to the future (Badem & Halaç, 2021: 173). In the literature, it is seen that various studies on cultural heritage awareness have been conducted for university students. In these studies, the awareness levels of university students towards different cultural heritage elements were determined and their change according to various demographic variables was examined, and the importance of providing trainings to improve the awareness levels of individuals in order to protect, develop and transfer heritage elements to future generations was emphasised. However, there is no study in the literature that determines the level of awareness of the cultural heritage of Erzurum province, which hosts important tangible (Kulözü Uzunboy & Yeşiltepe, 2021) and intangible (Akdu & Tabu, 2019) heritage elements of Turkish culture as well as hosting many civilisations throughout history. In addition, studies to determine the importance of university education in acquiring cultural heritage awareness are also insufficient. The studies to be carried out in this field are undoubtedly important in terms of the contributions to the literature on the role of universities in ensuring the sustainability of cultural heritage elements and the evaluation of awareness-raising methods. This research focuses on two aims. The first aim of the study is to determine the level of awareness of undergraduate and associate degree students studying at Atatürk University, one of Turkey's

well-established universities located in Erzurum province, about the most well-known tangible and intangible cultural heritage elements of Erzurum, the city where they live. The second aim of the study is to evaluate the views of university students on the importance of university education in acquiring cultural heritage awareness and the methods of acquiring cultural heritage awareness. The hypotheses of the study are given below:

- H1a. The cultural heritage awareness level of university students differs significantly according to gender variable.
- H1b. The cultural heritage awareness level of university students differs significantly between 1st and 4th year undergraduate students.
- H1c. The cultural heritage awareness level of university students differs significantly between associate degree and undergraduate students.
- H1d. University students' views on the importance of university education in acquiring cultural heritage awareness differ significantly according to gender variable.
- H1e. University students' views on the importance of university education in acquiring cultural heritage awareness differ significantly between associate's and bachelor's level students.
- H1f. University students' views on the importance of university education in acquiring cultural heritage awareness differ significantly between 1st and 4th year undergraduate students.
- H1g. University students' methods of acquiring cultural heritage awareness differ significantly according to gender variable.
- H1h. University students' methods of acquiring cultural heritage awareness differ significantly between associate degree and undergraduate level students.
- H1i. The cultural heritage awareness acquisition methods of university students differ significantly between 1st year students and 4th year students.

The study was conducted with a quantitative research design using both descriptive and comparative research models. As a method in the research, a method based on data collection, analysis and evaluation was used. The questionnaire prepared in the data collection part of the research was carried out with students studying in different faculties of Atatürk University. The questionnaires were carried out face to face in printed form. The number of people to be surveyed was determined according to the simple random sampling method, and the number of students enrolled in Atatürk University as of the 2022-2023 academic year was calculated as 381. However, considering the margin of error, 408 people were surveyed. In the questionnaires, participants were asked 14 questions about the tangible and intangible cultural heritage elements of Erzurum province, 4 questions about the methods of acquiring heritage awareness, and 4 questions about the importance of university education in acquiring heritage awareness. A 5-point Likert scale was used as a scale in the questionnaires. In the analysis part of the study, the hypotheses of the study were tested by calculating the mean scores and standard deviations of the data obtained. Since the data were not normally distributed in the hypothesis test, Mann-Whitney U test, one of the non-parametric tests, was used. The results of the study reveal that the level of awareness of the participants towards 14 different tangible and intangible cultural heritage elements is low (2.5515). While cultural heritage awareness did not differ significantly according to the gender variable, it differed significantly according to the level of education and the class of study. The awareness level of 4th grade students was found to be higher than that of 1st grade students. The obtained result shows that university students gain awareness about the heritage elements in the city where they study during the education process. In terms of methods of acquiring cultural heritage awareness, 'travelling and experiencing' was the most preferred method with an average score of 3.2475, while 'seminars/conferences' was the least preferred method with an average score of 1.8775. While associate degree students gave the highest scores to the 'through media' option, undergraduate students gave the highest score to the 'experiencing by travelling' option. Among the undergraduate students, 1st year students gave the highest score to the 'through media' option, while 4th year students gave the highest score to the 'experiencing by travelling' option. However, it was determined that the difference in mean scores according to the variables was not statistically significant. The results of the study show that in the case of Atatürk University, the level of awareness of university students about the cultural heritage in the city where they study is low. Although university education is considered important for students to acquire cultural heritage awareness, this situation has not been fully reflected in the acquisition of cultural heritage awareness and has remained below the expectations of the students.

**Sağlık Sektöründe D&M Bilgi Sistem Başarısı Modelinin Uygulanması:  
E-Nabız Sistemi Örneği**

Application Of D&M Information System Success Model In The Healthcare  
Sector: The Case Of E-Nabız System

Onur OKTAYSOY \*      Çağlar SAMSA \*\*

**Makale Bilgisi**

Geliş: 14.11.2023  
Kabul: 17.07.2024

Doi:  
10.20296/tsadergisi.1390579

**Anahtar Sözcükler:**

*D&M BS Başarı Modeli*  
*e-Nabız*  
*Dijital Dönüşüm*  
*Kullanıcı Memnuniyeti*

**ÖZET**

Bu çalışma sağlık sektöründe D&M Bilgi Sistemleri Başarı Modeli etkinliğini E-nabız sistemleri örneği perspektifinden değerlendirmeyi amaçlamaktadır. D&M Bilgi Sistemleri Başarı Modeline göre bilgi sistemlerinin başarısı çeşitli parametreler etrafında şekillenmekte ve bu parametreler kullanıcıların deneyimleri noktasında gerçekleşen kalite algılarını doğrudan etkileyebilmektedir. Bahse konu varsayım üzerine temellenen bu çalışma, sistem ve bilgi kalitesinin, sistemin kullanımı ve kullanıcıların memnuniyetini dolayısıyla da sistem başarısını bunun yanı sıra ilgili bilgi sisteminin sürdürülebilirliğini etkileyeceği ön kabulüne dayanmaktadır. e-Nabız bilgi sistemi, Türkiye’de sağlık sektöründeki dijital dönüşümün sembol unsurlarından biri olmasının yanı sıra etki alanı ve hedef kitlesi bakımından oldukça önemli bir işleve sahiptir. Bu noktada sistemin başarı düzeyinin belirlenmesi, bahse konu başarı düzeyine neden olan değişkenlerin neler olduğunun tespit edilmesi bu çalışmanın özgün değerini teşkil etmektedir. Yapılan araştırmanın Anakütlesini Türkiye’de e-Nabız bilgi sistemini kullanan bireyler oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri kolayda örneklem yöntemiyle, Kars ilinde yaşayan ve bu sistemi deneyimleyen 125 kişiden edinilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre D&M bilgi sistemleri başarı modeli bağlamında e-Nabız uygulamasının kullanıcılar tarafından başarılı bir bilgi sistemi modeli olarak tanımlandığı tespit edilmiştir. Yine araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda e-Nabız bilgi sistemin en zayıf olduğu boyutunun sistem kalitesi boyutu olduğu bulgulanmıştır.

**Article Information**

Submission: 14.11.2023  
Acceptance: 17.07.2024

Doi:  
10.20296/tsadergisi.1390579

**Key Words:**

*D&M IS Success Model*  
*e-Nabız*  
*Digital Transformation*  
*User Satisfaction*

**ABSTRACT**

This study aims to evaluate the effectiveness of the D&M Information Systems Success Model in the healthcare sector, using the example of the e-Nabız system. According to the D&M Information Systems Success Model, the success of information systems is shaped around various parameters, and these parameters can directly influence users' perceptions of quality in terms of their experiences. Based on this assumption, this study is grounded in the premise that system and information quality will affect the use of the system, user satisfaction, and consequently, the success of the system, as well as the sustainability of the relevant information system. The e-Nabız information system, in addition to being a symbolic element of digital transformation in the healthcare sector in Turkey, has a crucial function in terms of its scope of impact and target audience. Therefore, determining the level of success of the system and identifying the variables that contribute to this success level constitute the unique value of this study. The research's target population consists of individuals in Turkey who use the e-Nabız information system. The data for the study were obtained from 125 individuals who reside in the Kars province and have experienced this system, using the convenience sampling method. The research findings revealed that the e-Nabız application was recognized by users as a successful information system model within the framework of the D&M Information Systems Success Model. However, the data also indicated that the system quality dimension was identified as the weakest aspect of the e-Nabız information system..

**Atf İçin**

Oktaysoy, O. & Samsa, Ç. (2024). Sağlık sektöründe D&M bilgi sistem başarısı modelinin uygulanması: E-Nabız sistemi örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 867-881. doi: 10.20296/tsadergisi.1390579

\* Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, SBMYO, Kars, onurkavak@kafkas.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8623-614X>

\*\* Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, İİBF, YBS, Kars, caglarsamsa@kafkas.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9827-7969>



## GİRİŞ

Bilgi çağı adı verilen günümüz dünyası, bilgi, iletişim ve dijital teknolojilerde son derece hızlı gelişmelerin yaşandığı, insan hayatında radikal nitelikte değişimlerin meydana geldiği bir mecra durumundadır. Bahse konu değişimlerin yaşandığı alanlardan biri de kuşkusuz sağlık sektörüdür. İnsan hayatını konu edinmesi bakımından diğer bütün sektörlerden ayrı bir öneme sahip olan sağlık sektörü, bilgi çağı insanların zaman ve mekândan bağımsız olarak ihtiyaçlarını karşılama taleplerine çözüm bulmak adına, sektörel anlamda devrim niteliğinde değişimler kaydetmektedir. Günümüz bilgi, iletişim olanakları doğrultusunda dijital dönüşüm orjinli bu değişimlere örneklerden biri de e-Nabız bilgi sistemidir. Türkiye’de sağlık alanında hizmet veren dijital dönüşüm örneklerinden biri olan e-Nabız uygulaması, hem vatandaşların hem de sağlık çalışanlarının mobil cihazlar vasıtasıyla sağlık verilerine erişebilmelerine olanak sunan, e-Devlet Kapısı altyapısına bütünleşik, ulusal ölçekli sağlık sistemi yazılımıdır. Türkiye’de teknoloji okuryazarlığının artması ve telekomünikasyon aletlerinin kullanımının büyük bir hızla yaygınlaşması ile birlikte bilgi sistemleri uygulamaları oldukça yaygınlaşmış, bunlardan biri olan ve 2015 yılından buyana faaliyette olan e-Nabız uygulaması ilk yıl 2.6 milyon kişi tarafından kullanılmaya başlanmış, 2021 yılı itibarıyla ise 42 milyondan fazla kişi tarafından kullanılmıştır.

Bilgi sistemlerinin başarısı çeşitli parametreler etrafında şekillenmekte ve bu parametreler kullanıcıların deneyimleri noktasında gerçekleşen kalite algılarını doğrudan etkileyebilmektedir. Sistemlerin başarı ve işlerselliği üzerine çok sayıda modelleme alan yazında yer almaktadır. DeLone ve McLean tarafından geliştirilen Bilgi Sistem Başarısı Modeli bunlardan biridir (DeLone & McLean, 2003). Bu model, genellikle çok boyutlu ve karmaşık yapıda olan bilgi sistemlerinin başarısını etkileyen unsurları belirlemeyi ve sistem başarısını arttırmak için gerekli adımların atılması noktasında yol gösterici olmayı amaçlamaktadır. D&M bilgi sistem başarısı modeline göre bir bilgi sisteminin başarısı, kullanım ve kullanıcı memnuniyeti ile sınırlı değil, sistemi oluşturan bileşenlerin bir türevi durumundadır. Modelin bu yönüyle Victor Vroom tarafından ileri sürülen beklenti teorisi ile ilişkilendirilmesi mümkündür. Beklenti teorisi de bireylerin karar alma süreçleri ve davranış dinamiklerini şekillendiren bütünsel bir takım unsurlardan söz etmektedir (Rao, 2000). Bu noktada bireylerin beklentileri bir sürecin geneline odaklanan bir anlayışa sahiptir. Süreci oluşturan her bir unsur fayda-maliyet perspektifinden değerlendirilir. Sürecin bütünü bakımından algılanan faydanın, maliyetten yüksek olması durumunda davranış gerçekleşmekte ve tekrar edilmekte iken, maliyetin beklenen faydadan yüksek olması durumunda davranış gerçekleşmemekte ya da gerçekleşmişse bile tekrar edilmemektedir (Montana, 2008). Nitekim beklenti teorisi ile benzer zemine oturan D&M bilgi sistem başarı modeli, kullanıcıların davranışlarına ilişkin tahminde bulunma noktasında önemli bir araç durumundadır.

Bu çalışmanın amacı etki alanı ve hedef kitlesi bakımından son derece önemli bir sağlık uygulaması olan e-Nabız sağlık sisteminin, kullanıcı deneyimleri bağlamında D&M Bilgi Sistemleri Başarı Modeli ile incelenmesi ve e-Nabız sisteminin başarılı ve sorunlu noktalarının tespit edilmesidir.

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### e-Nabız Sağlık Sistemi

Sağlık hizmetleri, sosyal devlet anlayışının gereği olarak, devletlerin yurttaşlarına sunması gereken en önemli hizmet durumundadır. Bu yönüyle kamu harcamalarının oldukça önemli bir kısmını kapsayan sağlık harcamaları noktasında bir takım önlemlerin alınması gerekmektedir. Özellikle kronik sağlık sorunları olan hastaların sağlık hizmetlerine sürekli ihtiyaç duymaları, bunun neticesi olarak büyük zaman, para ve işgücü maliyetleri yaratmaları, söz konusu senaryoya ilişkin dijital mobil teknolojilerin kullanımını bir gerekliliğe dönüştürmüştür (Demir, 2016; Yenikaya vd., 2024). Mobil sağlık uygulamalarının hekim-hasta iletişimi hızlandırması, tetkik hatalarını azaltması, uzaktan hizmet alabilecek hastaları, klinik hastalardan ayırmak suretiyle fiziksel olanak sorunlarını önlemesi, hekimlerin hasta verilerine anlık erişebilmelerini mümkün kılması gibi sunduğu olanaklar, mobil sağlık uygulamalarını içerisinde yer aldığımız zaman dilimi bakımından küresel

anlamda hızla yaygınlaşmasına ön açmıştır (Gürel, 2008; Oktaysoy vd., 2023). Bu noktada ülkemizde de “e-Nabız” adında ulusal bir mobil sağlık bilgi sistemi geliştirilmiştir.

e-Nabız sağlık sistemi, 2015 yılında Türkiye tarafından geliştirilen, Türk vatandaşları tarafından kullanılabilen, sağlık kuruluşlarına yapılan tüm ziyaretleri, tüm tetkik ve tedavi uygulamalarını kayıt altına alarak kullanıcı tarafından görüntülenebilmesine, gerekli kişilerle paylaşılabilmesine, sağlık verilerinin sistemli bir şekilde saklanmasına olanak sunan, internet ve mobil cihazlar üzerinden erişilebilen, dijital kişisel sağlık kayıt istemi olarak tanımlanabilir (e-Nabız Kullanım Kılavuzu, 2023).

Mobil cihaz kullanımının ülkemizde önemli bir yaygınlık alanı bulmasıyla birlikte çeşitli sektörlerde dijital teknolojilerin kullanım oranı artmış, bu durum arz-talep ilişkisinde ihtiyaç duyulan süreyi önemli ölçüde kısaltmıştır (Beyhan vd., 2016; Topçuoğlu vd., 2022). Sağlık sektöründe hizmet sürecinin hayati öneme sahip olduğu dikkate alındığında, e-Nabız bilgi sisteminin önemi daha net anlaşılmaktadır. Tüm sağlık verileri ve hastalık geçmişlerinin elektronik ortamda bilgi sistemleri vasıtasıyla kaydedilip, işlenmesi, hizmet süresini kısaltmanın yanı sıra hizmetin kalitesi ve kullanıcı tatminini de arttırmaktadır.

e-Nabız bilgi sistemine, Web ya da mobil cihazlara yüklenebilen uygulamalar üzerinden erişilebilmekte, kullanıcılar sisteme e-Devlet şifreleriyle giriş yapılabilmektedir. Uygulamanın sağlık çalışanları ve sağlık kurumları ile sistemi kullanan vatandaşlar olmak üzere iki bölümü vardır. Uygulama kapsamında sunulan hizmetlerden bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Sistem içinde yer alan MHRS modülü sayesinde kullanıcıların; kendileri, eşi ve çocukları için sağlık kuruluşu randevularını oluşturabilmeleri ve randevuları hakkında sistem tarafından uyarılmaları,
- Kullanıcıların çocuklarına ait tüm sağlık kayıtlarını (kullandığı ilaç, uygulanan aşıları, tetkik ve tedaviler vb.) takip edebilmesi sayesinde çocuk sağlığına katkı sunması,
- Sistem içerisinde yer alan 112 acil butonu sayesinde konuşulamayan durumlarda mobil cihazın bulunduğu konuma sağlık desteği yönlendirilmesi,
- Kronik hastalıklarla ilgili süreç takibine olanak sağlayan kayıt sistemi sayesinde hastaların daha sağlıklı yaşamalarına olanak sağlaması,
- Sistemin giyilebilir akıllı cihazlara entegre edilebilmesi sayesinde kullanıcının adım sayısı, kilosu, uyku kalitesi ve nabız düzeni gibi önemli sağlık parametrelerinin takip ve kaydı ile genel sağlık durumu ilişkilendirmesini yapabilmesi,
- Sistem içerisinde yer alan acil durum notları bölümü sayesinde, kullanıcının alerjileri, önemli sağlık detayları, kan grupları gibi verilerin kayıt altına alınması sayesinde, acil durum müdahalelerinde en iyi tedavinin en kısa sürede sağlanmasına katkıda bulunması,
- Kullanıcı verilerinin sistematik bir şekilde toplanması ve işlenmesine katkısıyla toplum sağlığı ve sağlık politikaları noktasında yol gösterici olması,

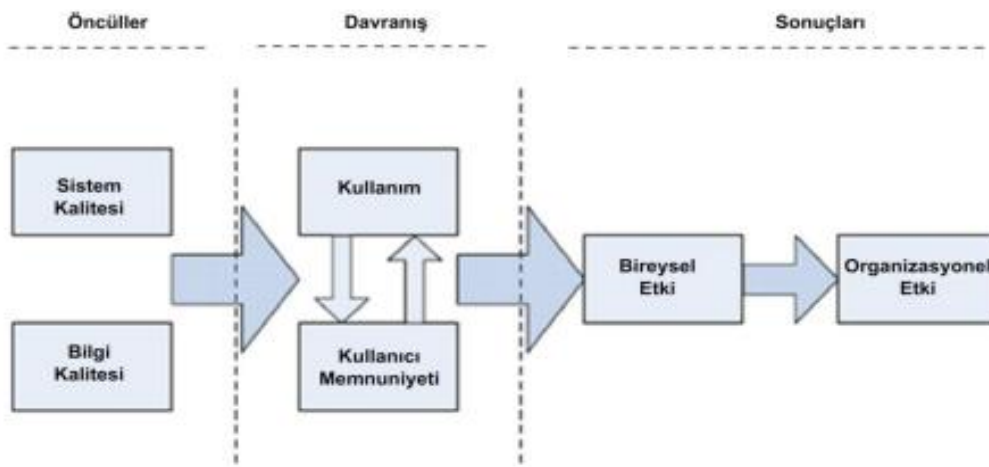
e-Nabız sağlık sisteminin faydalarından bazılarıdır. Yine önemle vurgulanması gereken bir hususta e-Nabız sağlık sisteminin yüksek güvenlik standartlarına sahip bir sistem olduğudur. e-Nabız sisteminde kişisel verilerin mahremiyeti konusunda ise Sağlık Bakanlığı 2015/5 sayılı Genelgeyi yayımlamıştır. Ayrıca, 17 Mart 2016 tarih ve 29656 sayılı Resmi Gazete’de Kişisel Verilerin Otomatik İşleme Tabi Tutulması Karşısında Bireylerin Korunması Sözleşmesi (Dülger, 2015), 24 Mart 2016 tarihli 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu (Ülgü ve Gökçay, 2017) ve 21

Haziran 2019 tarihli Kişisel Sağlık Verileri Hakkında Yönetmelik e-Nabız uygulaması için yasal çerçeve oluşturmaktadır.

### D&M Bilgi Sistem Başarısı Modeli

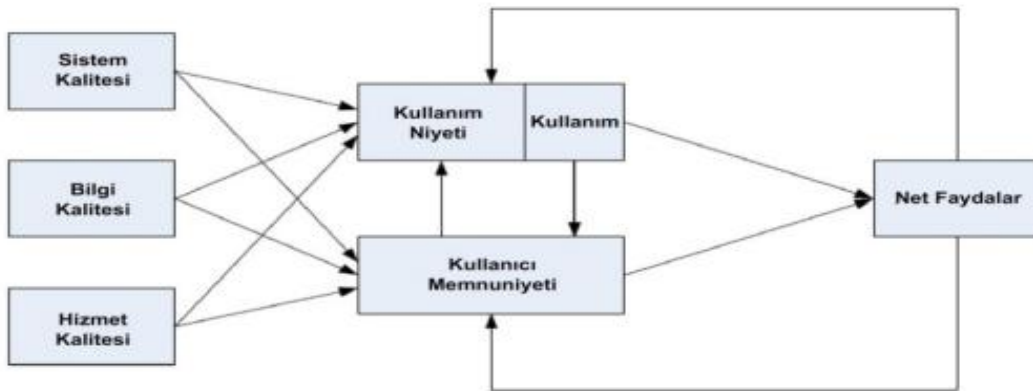
“D&M Bilgi Sistem Başarısı” modeli (DeLone & McLean, 2003), bilgi sistemlerinin (BS) başarısını belli kriterler ekseninde ele alıp değerlendirmeye olanak sunan ve alan yazında genel kabul gören bir yaklaşım olarak tanımlanabilir. D&M Bilgi Sistem Başarı modeli ilk olarak 1991 tarihinde, DeLone ve McLean tarafından kaleme alınan “A partial test and development of DeLone and McLean's model of IS success” adlı makalede tanıtılması sebebiyle bu yazarların isimleri ile anılmaktadır.

1991 yılında geliştirilen model ilerleyen yıllarda modelin güçlü ve zayıf yanları dikkate alınarak güncellenmiştir. İlk versiyon şekil 1’de yer alan modeldir. Modelde yer alan boyutlar, birbirinden bağımsız değil, aksine birbiriyle ilişkili olarak önerilmiştir (Chung, 2007).



Şekil 1: D&M bilgi sistem başarı modeli (DeLone & McLean, 1992).

Bu modelde organizasyonel başarının bireysel faydalar ile açıklanmaya çalışılmış olması eleştirilmiş ve model revize edilerek organizasyonel başarının tek nedeninin kişisel başarı olmadığı gerçeği bağlamında şekil 2’de yer alan yeni model oluşturulmuştur.



Şekil 2: Güncellenen D&M bilgi sistem başarı modeli (DeLone & McLean, 2003).

Güncel modelde, DeLone & McLean, kullanıcıların etkisini, toplumsal etkiyi, organizasyonlar arası etki ve sektörel etkiyi bir araya getirerek net faydalar olarak gruplamış ve hem modeli sadeleştirmiş hem de açıklanabilirlik kazandırmıştır. Yine alan yazında BS başarısı noktasında

önemli unsurlardan biri olarak tanımlanan “hizmet kalitesi” revize edilen modele eklenmiştir. Model, bilgi sistem başarısının şekillenmesi noktasında kritik önemi olduğu ileri sürülen 6 kriter üzerine temellenmektedir. Söz konusu bu kriterler:

1. Bilgi Kalitesi (Information Quality)
2. Sistem Kalitesi (System Quality)
3. Hizmet Kalitesi (Service Quality)
4. Sistem Kullanım/Kullanma Niyeti (System use/usage Intention)
5. Kullanıcı Tatmini (User Satisfaction)
6. Net Sistem Faydası (Net System Benefit)

Şeklinde sıralanmaktadır. Sıralanan bu kriterler, bilgi sisteminin başarı gösterip gösteremeyeceği, olası başarısızlık nedenlerinin tespiti, etkili bir modelin tasarımı vb. gibi birbirinden farklı amaçlar doğrultusunda kullanılabilir. Model içerisinde yer alan unsurların, bir süreç olarak ele alınmaması ve birbirinin sebebi olarak değerlendirilmemesi model bağlamında son derece önemlidir. Bu noktada, bir önceki seviyede yer alan bir kriterin bir sonraki kriter üzerindeki etkisinden ziyade, bütünsel olarak tüm kriterlerin sonuca etkisine odaklanmak modelin değerlendirilmesi bakımından daha doğrudur. Modelde yer alan kriterler aşağıda tanımlanmıştır (Şeker vd., 2014).

**Bilgi Kalitesi:** Sistemin içerisinde barındırdığı, sunduğu veya üretebildiği bilginin kalitesiyle ilgilidir. Sistem tarafından sunulan bilginin niteliği, kullanıcının sistemle olan ilişkisini doğrudan etkilemesi bakımından son derece önemlidir (Wang & Wang, 2009). Dolayısıyla bilgi kalitesi, sistemin yeniden kullanılması ve süreçten elde edilen tatminin temel belirleyici olan etkenlerdendir.

**Sistem Kalitesi:** Bilgi sisteminin kullanma kolaylığı, sistemin fonksiyonelliği, güvenilirliği, mobilizasyonu ve farklı sistemlerle uyumu gibi sistemin yapısal kriterlerin değerlendirilmesi ile ilgilidir.

**Hizmet Kalitesi:** Modelin ilk versiyonu olan 1991 versiyonunda yer almayan fakat daha sonradan alan uzmanlarınca modele getirilen eleştiriler doğrultusunda 2003 yılında revize edilen yeni modele eklenen hizmet kalitesi, BS’ni kullananların, sistem tarafından kendilerine sunulan hizmete ilişkin algıları ile ilişkilidir (Dyke vd., 1997). Sistemin güncelliği, taleplere cevap verebilme kabiliyeti, itimat edilebilirliği gibi nitelikleri, bu algıyı şekillendirmektedir.

**Sistem Kullanım/Kullanma Niyeti:** Bir bilgi sistemin hâlihazırda kullanımı ya da tekrar kullanılmak istenmesindeki niyet ile ilgili bir kriterdir. Bu niyet BS’nin ne kadar nitelikli ve başarılı olduğunu belirleyen ana unsur olarak görülmektedir. Bilgi sisteminin bireye sunduğu fayda, alternatifsizliği, sosyal çevre etkisi vb. gibi nedenler bu niyeti şekillendirmektedir.

**Kullanıcı Tatmini:** Herhangi bir kullanıcının, her hangi bir sistemi kullanması öncesinde gerçekleşmesini umduğu bir talep söz konusudur. Söz konusu bu talebin tatmini noktasında sistemin yetkinliği, kullanıcı tatminini belirlemekte, buna bağlı olarak da sistem başarısını şekillendirmektedir (Seddon & Kiew, 1994).

**Net Sistem Faydası:** Net sistem faydası, BS’nin sunduğu bireysel ve/vaya organizasyonel düzeyde fayda ile ilişkilidir. Yukarıda sayılan tüm sistem başarı kriterlerinin bir bileşkesi olarak ifade edilebilecek bu kriter, neticeleri itibarıyla sistemin varlığını devam ettirip ettiremeyeceğinin belirleyicisi olarak tanımlanabilir (DeLone & McLean, 2003).

DeLone ve McLean BS başarı modelinin alan yazına çok sayıda önemli katkıları bulunmaktadır. Bahse konu katkıların bazıları şu şekilde sıralanabilir;

- BS modeli, hedef ve hedefe ulaşabilme bağlamında gerekli kriterleri tanımlamaktadır,

- Model BS'nin başarı kriterlerini test edebilme ve söz konusu başarıyı belli referans noktaları çerçevesinde ispatlayabilme olanağı sunmuştur,
- Model içerisinde yer alan boyutların birbiriyle ilişkisini tanımlamış ve BS başarısına etkisini aralarındaki bağ ile ortaya koymuştur,
- Alan yazın araştırmaları için bilgi sistemleri üzerinde test ve karşılaştırma yapabilme olanağı sağlamış, böylece BS'lerin gelişim-dönüşümüne aracılık etmiştir.
- Farklı alanlarda işleve sahip olsalar da, bilgi sistemleri için ortak değerlendirme kriterleri ortaya koymuştur.

## ARAŞTIRMA

### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı Türkiye'de kullanılan bir elektronik sağlık bilgi sistemi uygulaması olan e-Nabız bilgi sisteminin, D&M bilgi sistem kalitesi modeli dâhilinde incelenmesidir. Bu doğrultuda modelin üç ana boyutu olan sistem kalitesi, ilişki kalitesi ve net fayda arasındaki etkileşimin incelenmesi amaçlanmaktadır.

### Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın Anakütlesi Türkiye'de e-Nabız bilgi sistemini kullanan bireyler oluşturmaktadır. Kolayda örneklem yöntemi kullanılarak Kars ilinde yaşayan ve bu sistemi deneyimleyen 134 kişiye ulaşılmıştır. Katılımcılara ilk olarak “*e-Nabız sistemini kullanıp kullanmadığı*” sorulmuştur. Bu soruya “*hayır*” cevabını veren 9 katılımcı ayıklanmış ve 125 katılımcı değerlendirmeye alınmıştır. Toplanan veriler ise daha sonraki aşama da türev örneklem yöntemi kullanılarak 5000'e çıkarılmış ve yapısal model ve ölçüm modeli bu örneklem sayısı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### Veri Toplama ve Analiz

Araştırma için “*Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu*”ndan gerekli etik izinler alınmıştır (Tarih: 23.03.2022, Sayı: E-10326). Kars ilinde yaşayan ve e-nabız sistemini deneyimleyen bireylerden online kanallar aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 20 ve Smart PLS programları aracılığıyla analize tabi tutulmuştur.

### Araştırmanın Kısıtları

Çalışmanın kritik bulgularının yanında çeşitli sınırlılıkları da bulunmaktadır. İlk olarak bu çalışma Kars ilinde yaşayan bireylere gerçekleştirilmiştir. Her ne kadar e-Nabız sistemi tüm ülkede standart uygulansa da çalışma sonuçları bölgeden bölgeye farklılık gösterebilir. Bir diğer sınırlılık ise bölgede bireylerin sağlık hizmetleri kalitesi algısının bilgi sistem kalitesi algısını etkileyebilme ihtimalidir. Çalışmaya ilişkin üçüncü sınırlılık ise araştırma örnekleminin nispeten küçük olmasıdır. Bu açıdan araştırma sonuçlarının genellenebilirliğinin test edilmesi konuyla ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

### Ölçüm Boyutları ve Soruları

Araştırma ölçümünde 3 temel boyut kullanılmıştır. Bu boyutlar; sistem kalitesi, ilişki kalitesi ve net fayda olarak sınıflandırılmaktadır. Bilgi sistem kalitesi boyutu 3 alt boyuttan (sistem kalitesi, bilgi kalitesi, hizmet kalitesi), ilişki kalitesi boyutu iki alt boyuttan (memnuniyet, güven), net fayda boyutu ise iki alt boyuttan (bireysel etki, örgütsel etki) oluşmaktadır. Bu boyutlar beşli likert ölçüm düzeyinde katılımcılara sunulmuştur. Bu boyutlar ve boyutlara ilişkin sorular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Ölçüm değişkenleri

Boyut	Değişken	Kaynak
BİLGİ SİSTEM KALİTESİ	<b>Sistem Kalitesi</b>	
	SK1. e-Nabız sisteminin kullanılması kolaydır.	
	SK2. e-Nabız sisteminin nasıl kullanılacağına farkındayım.	
	SK3. e-Nabız sistemi hastane deneyimim için ihtiyacım olan tüm özelliklere sahiptir.	
	SK4. e-Nabız sistemi bana hastane iş süreçleri ile ilgili yeterli bilgi veriyor.	
	SK5. e-Nabız sistemine ihtiyacım olduğunda ulaşabiliyorum.	
	SK6. e-Nabız sistemi isteklerimi karşılıyor.	
	SK7. e-Nabız sistemi komutlarıma adil ve hızlı bir şekilde yanıt veriyor.	
	SK8. e-Nabız sistemimde bilgilere kolayca erişebildim.	
	SK9. e-Nabız sisteminin yüksek kalitede bir sistemdir	
	<b>Bilgi Kalitesi</b>	
	BK10. e-Nabız sistemi tarafından sunulan bilgiler verimlidir (hedefleriniz doğrultusunda iş süreçlerinize katkıda bulunur).	Roky ve Meriouh, (2015);
	BK11. e-Nabız sistemi tarafından sunulan bilgiler verimlidir (iş süreçlerinizin sonucuna en düşük maliyetle katkıda bulunur).	Safdari vd., (2014);
	BK12. e-Nabız tarafından sunulan bilgiler gizlidir (Yetkisiz erişime karşı korunur).	Lin ve Lee, (2006).
	BK13. e-Nabız tarafından sunulan bilgiler tarafsızdır (Gerçek durumları temsil eder).	
	BK14. e-Nabız tarafından sunulan bilgiler ulaşılabilir (Tam zamanında size sunulur).	
BK15. e-Nabız tarafından sunulan bilgiler doğrudur (Yasalara, sözleşmelere ve düzenlemelere göre belirlenir).		
BK16. e-Nabız tarafından sunulan bilgiler güvenilir (Kontrol bilgileri bulunur).		
<b>Hizmet Kalitesi</b>		
HK17. e-Nabız sistemi teknik destek personeli kullanıcılara hızlı bir hizmet sunar.		
HK18. e-Nabız sistemi teknik destek personeli kullanıcı sorunlarını çözme yetkisine sahiptir.		
HK19. e-Nabız sistemi teknik destek personeli ihtiyacım olduğunda hazır.		
HK20. e-Nabız sistemi teknik destek personeli kullanıcının ihtiyaçlarını anlar.		
HK21. Kullanıcıların ihtiyacı olduğunda e-Nabız teknik destek personeli içten bir şekilde ilgilenir.		
<b>Memnuniyet</b>		
MEM22. Hastane deneyimlerimde e-Nabız sistemini kullandığım için oldukça memnun hissediyorum.	Roky ve Meriouh, (2015);	
MEM23. Hastane deneyimlerimde e-Nabız sistemini kullandığım için hoşnut hissediyorum.	Zhou, (2013).	
MEM24. Hastane deneyimlerimde e-Nabız sistemini kullandığım için keyifli hissediyorum.		
<b>Güven</b>		
GÜV25. e-Nabız sistemi hizmet sağlayıcısı güvenilirdir.		
GÜV26. e-Nabız sistemi hizmet sağlayıcısı vaatlerini yerine getirir.		
GÜV27. e-Nabız sistemi hizmet sağlayıcısı kullanıcıların çıkarlarını göz önünde bulundurur.		
<b>Bireysel Etki</b>		
BE28. e-Nabız sistemi hastane deneyimlerimde benim işimi kolaylaştırır.		
BE29. e-Nabız sistemi hastane deneyimlerimde daha iyi kararlar almama yardımcı olur.		
BE30. e-Nabız sistemi hastane deneyimlerimde zamanımdan tasarruf etmemi sağlar.		
<b>Örgütsel Etki</b>		
ÖE31. e-Nabız sistemi hastane deneyimlerimde verimliliği arttırdı.	Roky ve Meriouh, (2015).	
ÖE32. e-Nabız sistemi hastane deneyimlerimde hasta memnuniyetini arttırdı.		
ÖE33. e-Nabız sistemi hastane deneyimlerimde kurumsal veri alışverişini kolaylaştırdı.		
ÖE34. e-Nabız sistemi hastane deneyimlerimde rekabet avantajı sağladı.		
NET FAYDA		

## UYGULAMA

Araştırmanın uygulama kısmı iki temel aşamayı kapsamaktadır. İlk aşama demografik verilerin analiz edildiği aşamadır. İkinci aşama ise değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği aşamadır.

### Demografik verilere ilişkin analiz

Demografik verilerin incelenmesi aşamasında 4 soru sorulmuştur. Bu sorular “daha önce e-nabız sisteminin kullanılıp kullanılmadığı”, “cinsiyet”, “yaş”, “medeni durum” ve “aylık gelir” olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmaya ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Örnekleme ilişkin demografik veriler

Değişken		N	Oran (%)
Daha önce e-Nabız sistemini kullandınız mı?	Evet	125	93
	Hayır	9	7
Cinsiyet	Kadın	65	52
	Erkek	60	48
Yaş	18-25	20	16
	26-33	77	61,6
	34-41	16	12,8
	42-49	7	5,6
	50'den büyük	5	4
Medeni Durum	Bekâr	67	53,6
	Evli	58	46,4
Aylık Gelir (TL)	15.000'den az	23	18,4
	15.001-20.000	16	12,8
	20.001-25.000	24	19,2
	25.001-30.000	22	17,6
	30.001-35.000	13	10,4
	35.000'den fazla	25	20
	Cevap vermeyen	2	1,6

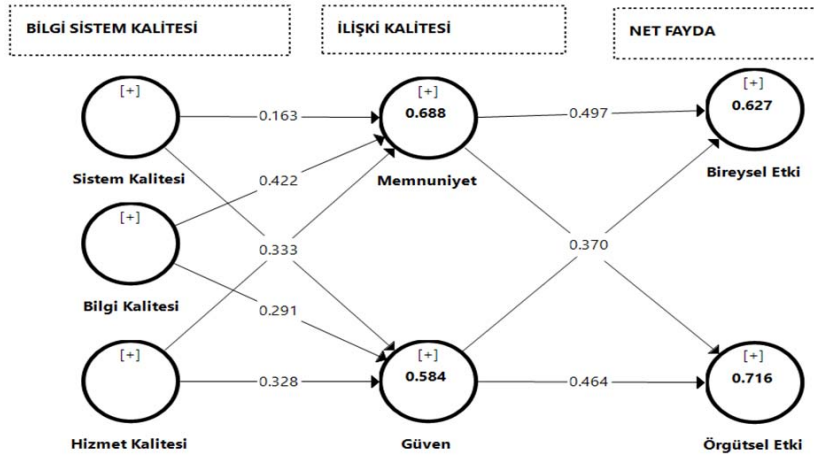
Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların oldukça büyük bir kısmının e-Nabız sistemini kullandığıdır. e-Nabız sistemini kullanmayan ortalama %7'lik kısım değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında katılımcıların ortalama yarısının kadınlardan diğer yarısının ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Yaş faktörü açısından incelendiğinde, katılımcıların ortalama beşte üçünün 26-33 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların ortalama yarısı bekâr diğer yarısı ise evli bireylerden oluşmaktadır. Aylık gelir faktörü dikkate alındığında ise anketin yapıldığı dönem koşullarına göre katılımcıların ortalama yarısının 25.000 TL'den az, diğer yarısının ise 25.000 TL'den fazla gelire sahip olduğu görülmüştür.

### Yapısal Eşitlik Modeli

Yapısal eşitlik modeli kapsamında PLS-SEM algoritması kullanılmıştır. PLS-SEM algoritması iki temel boyutta incelenmektedir. Bu boyutlar ölçüm modeli ve yapısal model olarak sınıflandırılmaktadır (Hair vd., 2011).

### Ölçüm Modeli

Ölçüm modeli yapısal eşitlik modellemesinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşamada yapısal analiz öncesinde modelin geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirildiği aşamadır. Bu aşamada çeşitli kriterler söz konusudur. Bu kriterlerden  $\beta$  yol katsayı değerleri ve gösterge yükleri Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1: Ölçüm modeli

“Çalışmada ölçüm modelinin geçerliliğini sağlama aşamasında SK6, SK8, BK10, BK11, BK14, HK18, HK19, MEM23, GÜV25, BE30, OE33 kodlu sorular gerekli koşulları sağlamadıklarından dolayı çıkarılmıştır”.

Ayrıca Hair ve arkadaşları (2011) modelin yapısal modelinin gerçekleştirilmesi için çeşitli ölçüm kriterlerini sağlaması gerektiğini savunmaktadır. Bu kriterler; iç tutarlılık güvenilirliği, gösterge güvenilirliği, yakınsak geçerlilik ve ayırışma geçerliliğidir. İç tutarlılık güvenilirliği ölçülürken bileşik güvenilirliğin (CR) incelenmesi gerekmektedir. Bu açıdan bileşik güvenilirlik değerinin 0,70’ değerinden yüksek olması gerekmektedir. Gösterge güvenilirliği kapsamında ise gösterge yüklerinin incelenmesi gerekmektedir. Aynı şekilde gösterge yükü değerlerinin de 0,70 değerinden yüksek olması ölçüm modeli gösterge güvenilirliğinin sağlanması için yeterlidir. Yakınsak geçerlilik ise *Açıklanan Ortalama Varyans (AVE)* değeriyle değerlendirilmektedir. Yakınsak geçerliliği sağlanması için AVE değerinin 0,50 değerinden yüksek olması koşulu aranmaktadır. Bir diğer önemli kriter ayırışma geçerliliği kriteridir. Ayırışma geçerliliğinde ise Fornell-Larcker (1981) kriterleri ön plana çıkmaktadır. Bu kriterler ayırışma geçerliliğinin sağlanması için her bir göstergeye ait AVE değerlerinin diğer değişkenlerin korelasyon değerinden daha yüksek olması gerekmektedir. Bu koşullara ilişkin veriler ve ölçüm modeli Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Yapı geçerliliği ve güvenilirliği

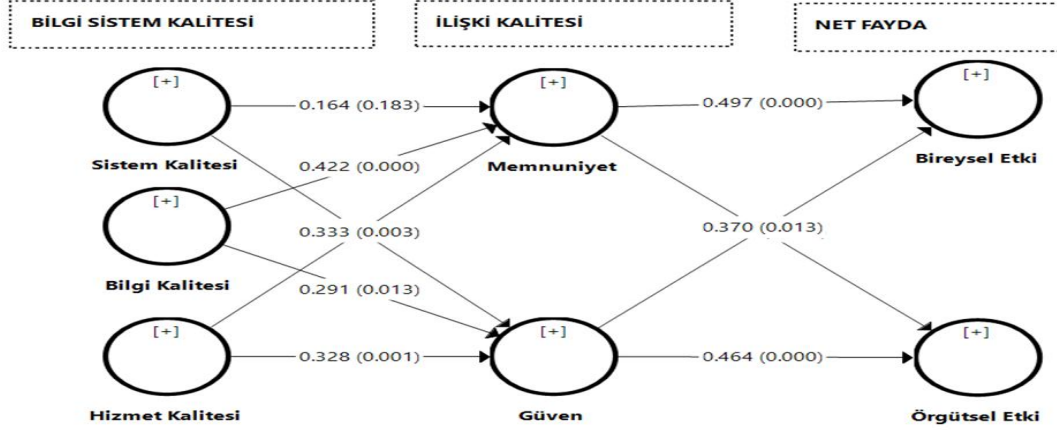
Değişkenler	Alfa	CR	AVE	1	2	3	4	5	6	7
<i>Fornell-Larcker Kriterleri</i>										
Bilgi Kalitesi	0,859	0,904	0,703	<b>0,833</b>						
Bireysel Etki	0,818	0,916	0,845	0,755	<b>0,919</b>					
Güven	0,875	0,941	0,888	0,689	0,699	<b>0,942</b>				
Hizmet Kalitesi	0,866	0,918	0,789	0,670	0,696	0,687	<b>0,888</b>			
Memnuniyet	0,860	0,935	0,877	0,771	0,742	0,663	0,732	<b>0,937</b>		
Sistem Kalitesi	0,897	0,919	0,619	0,773	0,758	0,689	0,714	0,727	<b>0,787</b>	
Örgütsel Etki	0,821	0,893	0,735	0,730	0,825	0,772	0,752	0,772	0,776	<b>0,857</b>

Tablo 3 incelendiğinde iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının 0,70 değerinden büyük olduğu koşulları sağladığı saptanmıştır. Yine tablo incelendiğinde gösterge yükü değerinin de 0,70 değerinden yüksek olduğu görülmüştür. Cronbach alfa değerleri incelendiğinde bu değerlerinde oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu verilerin dışında yakınsak geçerlilik için açıklanan ortalama varyans (AVE) değerleri 0,50 değerinden yüksektir ve gerekli koşulları sağlamıştır. Son olarak ayırışma geçerliliği kapsamında Fornell-Larcker kriterleri dikkate alınmıştır. Bu açıdan her bir göstergeye ait açıklanan ortalama varyans değerlerinin diğer değişkenlerin korelasyon değerlerinden yüksek olduğu görülmüş ve ayırışma geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür.



## Yapısal Model

Yapısal model kapsamında çalışmaya ilişkin yol analizi verilmiştir. Bu kapsamda Şekil 2 de yer alan değerler; standardize edilmiş beta değerlerine ve p değerleridir. Tablo 4'te yer alan değerler ise; t-istatistik değerlerine, standardize edilmiş ortalama değerlere ve standart sapma değerleridir. Bu veriler dikkate alınarak çalışmaya ilişkin analiz yapılmış ve hipotezler test edilmiştir.



Şekil 2: Yapısal model

Tablo 4: Hipotez test sonuçları

		t	x.ort	ss	P
<b>H1</b>	Bilgi Kalitesi -> Güven	2,494	0,284	0,117	<b>0,013</b>
<b>H2</b>	Bilgi Kalitesi -> Memnuniyet	5,042	0,423	0,084	<b>0,000</b>
<b>H3</b>	Güven -> Bireysel Etki	2,472	0,357	0,150	<b>0,013</b>
<b>H4</b>	Güven -> Örgütsel Etki	4,171	0,456	0,111	<b>0,000</b>
<b>H5</b>	Hizmet Kalitesi -> Güven	3,361	0,334	0,097	<b>0,001</b>
<b>H6</b>	Hizmet Kalitesi -> Memnuniyet	2,986	0,324	0,112	<b>0,003</b>
<b>H7</b>	Memnuniyet -> Bireysel Etki	3,764	0,506	0,132	<b>0,000</b>
<b>H8</b>	Memnuniyet -> Örgütsel Etki	4,326	0,474	0,107	<b>0,000</b>
<b>H9</b>	Sistem Kalitesi -> Güven	2,313	0,231	0,099	<b>0,021</b>
<b>H10</b>	Sistem Kalitesi -> Memnuniyet	1,331	0,172	0,123	0,183

Hipotezlerin test edilmesi aşamasında oldukça önemli olan bazı değerler Tablo 4'te sunulmuştur. Bu değerlerden p değerleri hipotezlerin belirli hata payında istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını ölçmek için kullanılmaktadır. Bu değerlerin 0,01 veya 0,05 değerlerinden küçük olması kabul edilebilir bir değerdir. Bir diğer değer ise serbestlik derecesini ifade eden t değerleridir. Bu değerlerin 1,96 değerinden yüksek olması kabul edilebilir değeri ifade etmektedir (Hair vd, 2017). Bu veriler dikkate alındığında hizmet kalitesinin kullanıcı memnuniyetini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinin düzeyi incelendiğinde ise kullanıcı güvenini etkileyen en önemli bilgi sistem kalitesi boyutunun hizmet kalitesi olduğu görülmüştür (x.ort= 0,334, p < 0,01, t > 1,96). Dolayısıyla hipotez 5 desteklenmiştir. Kullanıcı güvenini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkileyen bir diğer bilgi sistem kalitesi boyutu ise bilgi kalitesidir. Bu etkinin düzeyi incelendiğinde ise, bilgi kalitesinin kullanıcı güvenini etkileyen ikinci önemli bilgi sistem kalitesi boyutu olduğu görülmektedir (x.ort= 0,284, p < 0,01, t > 1,96). Dolayısıyla hipotez 1 desteklenmiştir. Kullanıcı güvenini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkileyen bir diğer bilgi sistem kalitesi boyutunun ise sistem kalitesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etki düzeyi bazında bir değerlendirme yapıldığında ise kullanıcı güvenini en az etkileyen bilgi sistem kalitesi boyutunun sistem kalitesi boyutu olduğu görülmektedir (x.ort= 0,231, p < 0,01, t > 1,96). Dolayısıyla hipotez 9 desteklenmiştir.

İlişki kalitesi boyutlarından bir diğeri olan kullanıcı memnuniyeti dikkate alındığında; bilgi kalitesinin kullanıcı memnuniyetini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinin düzeyi incelendiğinde ise, bilgi kalitesinin kullanıcı memnuniyeti yaratan en önemli faktör olduğu görülmüştür ( $x_{ort}= 0,423$ ,  $p < 0,01$ ,  $t > 1,96$ ). *Dolayısıyla hipotez 2 desteklenmiştir.* Bilgi sistem kalitesi boyutlarından hizmet kalitesinin kullanıcı memnuniyetini anlamlı düzeyde ve pozitif yönde etkilediği de ulaşılan bir diğer sonuçtur. Bu etkinin düzeyi incelendiğinde ise, hizmet kalitesinin kullanıcı memnuniyetini etkileyen en önemli ikinci faktör olduğu görülmüştür ( $x_{ort}= 0,324$ ,  $p < 0,01$ ,  $t > 1,96$ ). *Dolayısıyla hipotez 6 desteklenmiştir.* Çalışmada ulaşılan oldukça önemli bir sonuç ise, sistem kalitesinin kullanıcı memnuniyeti üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığıdır ( $p > 0,01$ ,  $t < 1,96$ ). *Dolayısıyla hipotez 10 desteklenmemiştir.*

Çalışma sonuçları ilişki kalitesinin net fayda üzerinde pozitif yönlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Boyutlar bazında değerlendirildiğinde ise, kullanıcı memnuniyetinin bireysel etki üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bu etkinin düzeyi incelendiğinde ise kullanıcı memnuniyetinin en fazla etkisinin olduğu net fayda boyutunun bireysel etki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $x_{ort}= 0,506$ ,  $p < 0,01$ ,  $t > 1,96$ ). *Dolayısıyla hipotez 7 desteklenmemiştir.* Ulaşılan bir diğer sonuç ise, bireysel etki boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkileyen bir diğer ilişki kalitesi boyutunun kullanıcı güveni boyutu olduğudur ( $x_{ort}= 0,357$ ,  $p < 0,01$ ,  $t > 1,96$ ). *Dolayısıyla hipotez 3 desteklenmiştir.* Net fayda bazında incelenen bir diğer değişken ise örgütsel etkidir. Çalışma sonucunda ilişki kalitesi boyutlarından kullanıcı güveninin örgütsel etki boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Etki düzeyi incelendiğinde ise, net fayda boyutlarından örgütsel etki boyutunu etkileyen en önemli ilişki kalitesi boyutunun kullanıcı güveni olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $x_{ort}= 0,456$ ,  $p < 0,01$ ,  $t > 1,96$ ). *Dolayısıyla hipotez 4 desteklenmiştir.* Bir diğer önemli sonuç ise kullanıcı memnuniyetinin örgütsel etki üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğudur. Ayrıca örgütsel etki boyutu üzerinde en fazla etkiye sahip ikinci boyutun ise kullanıcı memnuniyeti olduğu görülmüştür ( $x_{ort}= 0,474$ ,  $p < 0,01$ ,  $t > 1,96$ ). *Dolayısıyla hipotez 8 desteklenmiştir.*

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma D&M bilgi sistem kalitesi modelinin sağlık sektöründe uygulanması ve e-Nabız bilgi sistem modelinin başarısını ölçmek amacıyla kurgulanmıştır. Model üç temel değişkenden ve bu değişkenlere ilişkin alt boyutlardan meydana gelmiştir. Bu noktada bilgi sistem kalitesi değişkeni, sistem kalitesi, bilgi kalitesi ve hizmet kalitesi boyutlarından oluşmaktadır. Bir diğer değişken olan ilişki kalitesi ise kullanıcı memnuniyeti ve kullanıcı güveni boyutlarından oluşmuştur. Son değişken olan net fayda boyutuysa bireysel etki ve örgütsel etki boyutlarından oluşmaktadır.

Çalışmaya ilişkin bulgular bilgi sistem kalitesinin ilişki kalitesini önemli düzeyde etkilediğini kanıtlamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde bilgi sistem kalitesi değişkenine ilişkin tüm boyutların, kullanıcı güveni sağlamada etkin rol oynadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgu Pai ve Huang (2011) tarafından yapılan benzer bir çalışmanın bulgularıyla büyük oranda benzerlik gösterebilir bir noktada ayrılmaktadır. Zira bahse konu çalışmada bilgi, hizmet ve sistem kalitelerinin, kullanıcıların sağlık bilgi sistemini kullanma niyetini olumlu etkilediği, ayrıca algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan faydanın, bu niyet üzerinde aracılık etkisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu çalışmada kullanıcı memnuniyeti sağlamada sistem kalitesinin herhangi bir etkisinin olmadığı, bilgi kalitesi ve hizmet kalitesinin etkin rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun altında yatan nedeninin, e-Nabız bilgi sisteminin ülkemizde henüz gelişim aşamasında olmasıyla ve kültürel farklılıklarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çalışma sonuçları, kullanıcı güveni sağlamada en önemli etmenin hizmet kalitesi olduğunu, kullanıcı memnuniyeti sağlamada en önemli faktörün ise bilgi kalitesi olduğunu gözler önüne sermektedir. Ayrıca kullanıcı güveninin, daha çok örgütsel etkisinin olduğu, kullanıcı memnuniyetinin ise daha çok bireysel etkisinin olduğu, çalışmaya ilişkin önemli bulgulardandır.

Araştırma sonuçları uygulamaya yönelik çeşitli çıkarımları da beraberinde getirmektedir. e-Nabız sistem başarısının iyileştirilmesinde kullanıcı memnuniyeti sağlama hususunda bilgi kalitesinin kritik öneme sahip olduğu görülmektedir. Kullanıcı memnuniyeti sağlamada kullanıcıya sunulan kaliteli bilginin önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca kullanıcı memnuniyeti sağlamak için hizmet kalitesi unsuru da dikkat çekmektedir. Dijital çağ olarak adlandırılan günümüz dünyasında dijital dönüşümün en önemli unsurlardan biri de kullanıcı güvenidir. Çalışma sonuçları sağlık sektöründe bilgi sistem başarı modeli doğrultusunda kullanıcı güveni sağlamada, hizmet kalitesi boyutunun diğer tüm boyutlardan daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca yine elde edilen bulgular bağlamında, kullanıcı memnuniyetinin bireyin kendisi ile ilgili fayda algısını daha fazla etkilediği görülürken, kullanıcı güveninin bireyin örgüt ile ilgili fayda algısını daha fazla etkilediği görülmektedir.

Madde frekans değerleri incelendiğinde e-Nabız bilgi sisteminin en zayıf yanının sistem kalitesi olduğu görülmektedir (x.ort.:1,72). “e-Nabız sisteminin kullanılması kolaydır”, “e-Nabız sistemi ihtiyacım olan tüm özelliklere sahiptir”, “e-Nabız sistemi isteklerimi karşılıyor”, “e-Nabız sistemi komutlarımı hızlı bir şekilde yanıt veriyor” gibi maddelerin yer aldığı sistem kalitesi boyutunun, ilgililer tarafından değerlendirilmesinin ve aksak yanlarının revize edilmesinin, uygulamanın başarısı noktasında önemli, etkilerinin olacağı düşünülmektedir. Nitekim e-Nabız bilgi sisteminin niteliksel yerliliğinin tespiti bağlamında Yıldırım, Özdemirci ve Soydan tarafından (2021) yapılan araştırmada da, e-Nabız uygulamasının hasta ve hekim ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesi gerekliliği bulunmuştur.

Bu araştırmada veriler, tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda seçkili örnekleme modeli ile farklı sosyal sınıflardan elde edilecek verilerin birbirleri ile karşılaştırmasının yapılması ve e-Nabız bilgi sisteminin farklı sosyal yapılarda başarı farklılığının olup olmadığının araştırılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Ahn, T., Ryu, S., ve Han, I. (2007), —The impact of web quality and playfulness on user acceptance of online retailing. *Information and Management*, 44(3), 263–275. <https://doi.org/10.1016/j.im.2006.12.008>
- Beyhan, O., Gül, F. ve Ülgü, M. (2016). *Kişisel sağlık kaydı sistemi e-nabız'ın hasta güçlendirmesi ve bilgi güvenliği açısından değerlendirilmesi*. S. Akgün, G. Yüksel ve M. Baydoğrul (Editörler), 1. Uluslararası Sağlıkta Bilişim ve Bilgi Güvenliği Kongresi, 21.
- Chung, B. (2007). *Factors for erp systems in engineering and construction firms*. UMI Dissertation.
- DeLone, W. H., & McLean, E. R. (1992). Information systems success: The quest for the dependent variable. *Information Systems Research*, 3(1), 60-95. <https://doi.org/10.1287/isre.3.1.60>
- DeLone, W. H., & McLean, E. R. (2003). The DeLone and McLean model of information systems success: A ten-year update. *Journal of Management Information Systems*, 19(4), 9–30. <https://doi.org/10.1080/07421222.2003.11045748>
- Demir, H. (2016). *Mobil sağlık uygulamalarının sağlık hizmetlerine işlem maliyeti yaklaşımı bağlamında etkisi: Hastane yöneticileri üzerine bir araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi], İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi.
- Dülger, M. V. (2015). *Sağlık hukukunda kişisel verilerin korunması ve hasta mahremiyeti* (Protection of Personal Data in Health Law and Patient Privacy). Available at SSRN 2564595.
- Dyke, T. P., Kappelman, L. A., & Prybutok, V. R. (1997). Measuring information systems service quality- concerns on the use of the SERVQUAL Questionnaire. *MIS Quarterly*, 21(2), 195-208. <https://doi.org/10.2307/249419>

- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382–388. <https://doi.org/10.1177/002224378101800313>
- Gürel F.S., 2008. Aile hekimliğinde klinik karar verme sürecinde değerlendirilebilecek bir açılım: Elektronik klinik karar destek sistemleri, *Aile Hekimliği Dergisi*, 2(4), 2-58.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139–152. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190202>
- Hair, J., Hult, G. T., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications.
- Lin, H. F., & Lee, G. G. (2006). Determinants of success for online communities: An empirical study. *Behaviour and Information Technology*, 25(6), 479–488. <https://doi.org/10.1080/01449290500330422>
- Montana, Patrick J; Charnov, Bruce H. (2008). *Management – 4th edition*; Barron's Educational Series, Inc. ISBN 978-0-7641-3931-4
- Oktaysoy, O., Topcuoglu, E., & Kaygin, E. (2023). A study on digital leadership scale adaptation. *International Journal of Organizational Leadership*. <https://doi.org/10.33844/ijol.2022.60342>
- Pai, F. Y., & Huang, K. I. (2011). Applying the technology acceptance model to the introduction of healthcare information systems. *Technological forecasting and social change*, 78(4), 650–660. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2010.11.007>
- Rao, S. (2000). *Personnel and human resource management*. Text and cases, Himalaya Publishing House. ISBN 81-7493-777-3
- Roky, H., & Meriouh, Y. Al. (2015). Evaluation by users of an industrial information system (XPPS) Based on the DeLone and McLean Model for IS Success. *Procedia Economics and Finance*, 26(0), 903–913. [https://doi.org/10.1016/s2212-5671\(15\)00903-x](https://doi.org/10.1016/s2212-5671(15)00903-x)
- Seddon, P. B., & Kiew, M.-Y. (1994). *A partial test and development of the DeLone and McLean model of is success*. Proceedings of the 15th International Conference on Information Systems (ICIS 94), 4, s. 99-110. Vancouver.
- Safdari, R., Ghazisaeedi, M., & Jabrailly, M. (2014). Hospital information systems success: A study based on the model adjusted DeLone and McLean in UMSU hospitals healthcare management view project M Health view project. *Article in European Journal of Experimental Biology*, January. <https://www.researchgate.net/publication/333842584>
- Şeker S. E. , Cankir B. , and Arslan M. L. (2014). Information and communication technology reputation for XU030 quote companies. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 5(3), 221-225. <https://doi:10.7763/IJIMT.2014.V5.517>
- T.C. Sağlık Bakanlığı (a), 2023. *e- nabız kullanım kılavuzu*, 4-40.
- T.C. Sağlık Bakanlığı (b), 2023. *Sağlık Bilgi Sistemleri Genel Müdürlüğü*, Kamuoyu Duyurusu. <https://sbsgm.saglik.gov.tr/TR-95566/kamuoyuna-duyuru.html>
- Topçuoğlu, E., Kavak, O., & Kaygın, E. (2022). Sağlıkta Yönetim Bilişim Sistemi Olarak Mhrs'nin Teknoloji Kabul Modeli İle Analizi. *Uluslararası İşletme Bilimi ve Uygulamaları Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Ülgü, M. ve Gökçay, Ö. G. (2017). *Sağlık Bakanlığında büyük veri çalışmaları*. Ş. Sağıroğlu ve O. Koç (Editörler), Büyük Veri ve Açık Veri Analitiği: Yöntemler ve Uygulamalar, 267-282. Grafiker Yayınları.

- Wang, Y.-S., Wang, H.-Y., & Shee, D. Y. (2007). Measuring e-learning systems success in an organizational context- Scale development and validation. *Computers in Human Behavior*, 23, 1792–1808. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.10.006>
- Yenikaya, M. A., Kerse, G., & Oktaysoy, O. (2024). Artificial intelligence in the healthcare sector: comparison of deep learning networks using chest X-ray images. *Frontiers in Public Health*, 12, 1386110. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1386110>
- Yıldırım, B. F., Özdemirci, F., & Soydan, G. (2021). Sağlık turizmi hastaları için e-nabız uygulamalarının geliştirilmesi: Bir model önerisi. *Bilgi Yönetimi*, 4(1), 25-55. <https://doi.org/10.33721/by.934150>
- Zhou, T. (2013). An empirical examination of continuance intention of mobile payment services. *Decision Support Systems*, 54(2), 1085–1091. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2012.10.034>

### Extended Abstract

The information age, characterized by rapid advancements in information, communication, and technology, has brought about profound and transformative changes in human life. These advancements are not only influencing various sectors but are also making a significant impact on the healthcare industry, which holds unique importance due to its focus on human life. In the healthcare sector, there is a growing demand for meeting people's needs independently of time and location, which is in line with the requirements of the information age. The e-Nabız system stands out as a vital component of the Turkish healthcare sector, emphasizing information, communication, and digitalization. This application, known as e-Nabız, is a prominent example of digital transformation in Turkey, integrating with the e-Devlet Kapisi infrastructure and providing both citizens and healthcare professionals with access to health data through online devices. With the increase in technology literacy and the widespread use of telecommunication devices in Turkey, information system applications have become quite prevalent. E-Nabız, launched in 2015, quickly gained popularity, with 2.6 million users adopting it in its first year. As of 2023, the number of users has nearly reached 70 million (Ministry of Health, 2023b). The success of information systems is shaped around various parameters, and these parameters can directly influence users' perceptions of quality based on their experiences. There are numerous models in the literature that focus on the success and functionality of systems. One example is the Information Systems Success Model, created by DeLone and McLean in 2003. This model aims to identify the factors that influence the success of information systems, which are often multidimensional and complex, and to provide guidance on the necessary steps to enhance system success. According to the D&M Information System Success Model, the success of an information system is not limited to usage and user satisfaction but is rather a derivative of the components that make up the system. In this regard, it is possible to draw a connection between the model and Victor Vroom's Expectancy Theory. Expectancy Theory also discusses a comprehensive set of factors that shape individuals' decision-making processes and behavior dynamics (Rao, 2000). At this point, individuals' expectations have an outlook that focuses on the entirety of a process. Each element composing the process is evaluated from a cost-benefit perspective. When the perceived benefit of the whole process is greater than the cost, behavior occurs, and it is repeated. Conversely, when the cost exceeds the expected benefit, the behavior either does not occur or, if it does, is not repeated (Montana, 2008). Indeed, the D&M Information System Success Model, which shares common ground with Expectancy Theory, serves as an important tool for predicting user behavior. The purpose of this study is to examine the e-Nabız health system, a highly important healthcare application in terms of its scope and target audience, in the context of user experiences using the D&M Information System Success Model. This examination is focused on information system quality, service quality, and net benefits within the context of user experiences. In the context of the study's objectives, the research was conducted with individuals in Turkey who use the e-Nabız information system. Using the convenience sampling method, 134 individuals living in the Kars province who had experience with the system were reached. Initially, participants were asked if they used the e-Nabız system. Nine participants who answered "no" to

this question were excluded, and 125 participants were included in the evaluation. The collected data were then expanded to 5000 in a later stage using the snowball sampling method, and the structural and measurement models were established based on this sample size. Ethical permissions for the research were obtained from the "Kafkas University Social and Human Sciences Ethics Committee" (Date: 23.03.2022, Number: E-10326). Data were collected from individuals living in Kars who had experience with the e-Nabız system through online channels. The collected data were analyzed using SPSS 20 and Smart PLS software. Based on the analyses conducted, the findings have demonstrated that information system quality significantly influences relationship quality. From this perspective, it can be concluded that all dimensions of information system quality play an effective role in establishing customer trust. However, system quality was found to have no effect on customer satisfaction, while information quality and service quality had significant impacts. The study results highlight that the most critical factor in establishing customer trust is service quality, whereas information quality is the most significant factor in ensuring customer satisfaction. Additionally, it's notable that customer trust has more of an organizational influence, while customer satisfaction has a more individual influence, as revealed by the study. The research results bring various implications for practical applications. It is evident that information quality is of critical importance in achieving customer satisfaction, and it can be said that offering high-quality information to the customer is significant for ensuring customer satisfaction. Furthermore, the element of service quality also stands out in achieving customer satisfaction. In the digital world, customer trust is one of the most important factors. The study results indicate that in the context of health sector information system success, service quality is more critical in establishing customer trust than all other dimensions. Additionally, while achieving customer satisfaction has a more significant influence on the individual's perception of personal benefits, customer trust has a more considerable impact on the individual's perception of organizational benefits. When examining the frequency values, it is evident that the weakest aspect of the e-Nabız information system is the system quality (x.mean: 1.72). It is believed that the evaluation of the system quality dimension, which includes items like "*e-Nabız system is easy to use*," "*e-Nabız system has all the features I need*," "*e-Nabız system meets my needs*," and "*e-Nabız system responds quickly to my commands*," by the stakeholders and the revision of its weaknesses will have significant effects on the success of the application. Indeed, a study by Yıldırım, Özdemirci, and Soydan (2021) emphasized the need to develop the e-Nabız application in line with the needs of patients and physicians in the context of determining the qualitative suitability of the e-Nabız information system. In this research, data were collected through random sampling. For future studies, it is recommended to use a purposive sampling model to collect data from different social classes and compare them with each other to investigate whether there are differences in the success of the e-Nabız information system in different social structures.

## Bilgi İşlemsel Düşünme Çerçevesinde Robotik Turnuvalara Katılan Takım Koçu Öğretmenlerin Görüşleri: Fll Explore Örneği

Opinions of Team Coach Teachers Who Participate in Robotic Tournaments  
Within the Framework of Computational Thinking: Fll Explore Example

Fatma Keskinliç \*

### Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 26.12.2023

Kabul Tarihi: 07.07.2024

Doi:  
10.20296/tsadergisi.1410134

### Anahtar Sözcükler:

Robotik turnuvası  
Bilgi işlemsel düşünme Fll jr  
Öğretmen görüşleri

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı robot turnuvalarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri üzerine etkisini yine bu turnuvalara katılan takım koçu öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemektir. Aynı zamanda öğretmenlerin bu yarışlara katılma durumları da betimlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda karma araştırma desenlerinden; paralel karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu "Minik Bilim Kahramanları Buluşuyor / FIRST LEGO League Explore" Kayseri yerel turnuvasına katılan 26 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada nicel veriler araştırma kapsamında geliştirilen bilgi işlemsel düşünme becerisi değerlendirme anketi ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Anket ve görüşme verilerinin analizinde betimsel istatistikler ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; robot turnuvasına katılan öğretmenler; bu turnuvaların öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri ile ilgili süreçlerine olumlu katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler robot turnuvalarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme sürecinin unsurlarından olan soyutlama, algoritma tasarımı, otomasyon, veri toplama, veri çözümlenme, veri sunma, ayırıştırma, eş zamanlı çalışma, örüntü tanıma, örüntü genelleştirme ve modelleme becerilerine yüksek düzeyde katkı sağladığını belirtmektedir. Bu beceriler arasından ortalaması en yüksek puana sahip olan beceri otomasyon becerisidir. Eş zamanlı çalışma becerisi ise genel ortalamada yüksek puan almasına rağmen maddeler arasında en düşük ortalamaya sahip maddedir. Aynı zamanda öğretmenler robot turnuvalarının öğrencilerin bilişsel (araştırma becerisi, problem çözme, yaratıcılık, yenilikçilik, mühendislik becerileri), duyuşsal (özgüven artması, sorumluluk bilinci, bilime ilgi, kodlamaya ilgi, mutluluk, başarıma duygusunu tatma, teknolojiye ilgi) ve sosyal (iletişim becerisi, ekip çalışması, sosyallik, arkadaşlık ilişkileri) becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir.

### Article Information

Submission: 26.12.2023

Acceptance: 07.07.2024

Doi:  
10.20296/tsadergisi.1410134

### Key Words:

Robotic tournament  
Computational thinking  
Fll jr  
Teacher's opinion

### ABSTRACT

This study aims to investigate the impact of robot tournaments on students' computational thinking skills, based on the perspectives of team coach teachers who participate in these events. Additionally, the study explores teachers' experiences and participation in such competitions. A parallel mixed-methods research design was employed to achieve these objectives. The study group consisted of 26 volunteer teachers who participated in the "Little Science Heroes Meet / FIRST LEGO League Explore" Kayseri local tournament. Quantitative data were collected using a computational thinking skills evaluation survey developed for this study, while qualitative data were gathered through semi-structured interviews. Descriptive statistics and content analysis were applied to analyze the survey and interview data. The findings reveal that teachers believe robot tournaments positively contribute to students' computational thinking processes. Specifically, they reported that these tournaments enhance students' skills in abstraction, algorithm design, automation, data collection, data analysis, data presentation, decomposition, parallelism, pattern recognition, pattern generalization, and modeling—key components of the computational thinking process. Among these, automation was identified as the skill with the highest average score, while parallelism had the lowest average despite a generally high score overall. Furthermore, teachers noted that robot tournaments significantly influence students' cognitive (e.g., research skills, problem-solving, creativity, innovation, and engineering skills), affective (e.g., self-confidence, sense of responsibility, interest in science, coding, and technology, as well as feelings of happiness and accomplishment), and social skills (e.g., teamwork, sociability, and building friendships). These findings underscore the multifaceted benefits of robot tournaments in fostering students' computational thinking and broader developmental skills.

### Atf İçin

Keskinliç, F. (2024). Bilgi İşlemsel Düşünme Çerçevesinde Robotik Turnuvalara Katılan Takım Koçu Öğretmenlerin Görüşleri: Fll Explore Örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(3), 882-897. doi: 10.20296/tsadergisi.1410134

\* Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Tekn,k Bilimler Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri, Kırşehir, fatma@ahievran.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3619-4620>

## GİRİŞ

Bilişim araçlarının, akıllı cihazların olmadığı bir dünya hayal etmek giderek zorlaşmaktadır. Her geçen gün bu cihazlar yaşamımızın ayrılmaz bir parçası olmaktadır. Rutin olarak yaptığımız birçok günlük işte; alışverişte, ulaşımında, iletişimde, temizlik ve eğitim gibi birçok farklı alanda bu araçlar vazgeçilmez yardımcılarımız olmuştur. Akıllı cihazları kullanmak önceleri gerekli bir beceri iken, şu anda sadece kullanmak yeterli gelmemektedir. Dünyamızın nasıl çalıştığına ve daha da önemlisi, yakın gelecekte ve ötesinde nasıl çalışacağına dair daha geniş bir anlayışa sahip olmamız gerekmektedir. Akıllı cihazlarla çepeçevre kuşatıldığımız bu dünyada gereken bu geniş anlayışa sahip olmamız için bilgisayar biliminden faydalanmak önemlidir. Bilgisayar bilimi alanı, dünyadaki en hızlı büyüyen ve iş yaşamında en çok ihtiyaç duyulan alanlardan biridir. Bilgisayar bilimi müfredatının bir parçası olan mantıksal düşünme ve problem çözme becerisi, günümüz dijital toplumunda sahip olunması gereken bir beceridir. Bu sebeple birçok ülke çağın gerekliliklerine ayak uydurmak için eğitim sistemlerine bilgisayar bilimini dahil etmiştir. Fakat bilgisayar bilimleri özellikle de bilgisayar programlamayı öğrenmek zordur. Öğrencilerin bilgisayar bilimlerine yönelik birçok yanlış anlama ve kalıp yargıları olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin bu yanlış fikirleri oluşturmasını önlemek için okulda çok erken bir aşamada bununla mücadele etmek tavsiye edilmekte, erken yaşlarda programlama eğitiminin başlaması gerektiğine yönelik önerilerde bulunmaktadır (Geldreich, Simon & Hubwieser, 2016). Artık birçok ülke ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarına bilgisayar bilimini dahil etmiş, bilgisayar bilimi standart müfredatın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bunun sebeplerinden biri bilgisayar bilimi eğitiminin güçlü iddialarının olmasıdır. Bu iddialardan bazıları: mantık, algoritma ve soyutlamanın gücünü kullanan bilgi işlemsel düşünme becerisi ile problemler hakkında benzersiz bir düşünme biçimi geliştirmesi, bireylere yeni eserler yaratma ve teknoloji tüketicisi olmaktan teknoloji üreticileri haline dönüşmelerine fırsat vermesi, öğrencilerin diğer disiplinler hakkındaki düşünme yollarını yeniden tanımlamalarına yardımcı olması ve tüm bunların öğretim uygulamaları üzerinde büyük bir etkisi olabileceği iddiasıdır (Angeli, Voogt, Fluck, Webb, Cox, Malyn-Smith & Zagami, 2016).

### Bilgisayar eğitimi ve robotik

Okullar, olumlu öğrenme sonuçları için programlamayı müfredatlarında ayrılmaz bir beceri olarak görmekte ve etkili öğretimi için farklı yollar denemektedirler (Horizon Raporu, 2016). Fakat programlama doğası gereği soyut beceriler içerdiğinden çocuklar için zor olabilmektedir. Burada yardıma çeşitli araçlar yetişmektedir. Bu araçlardan en çok bilinen ve kullanılan görsel blok programlama ortamlarıdır. Görsel blok programlama ortamları programlama geçmişi olmayan her yaşta öğrenci için iyi bir başlangıç noktasıdır (Çiftçi & Bildiren, 2020). Görsel blok programlama ortamlarının yanı sıra kodlamayı daha eğlenceli hale getirdiği düşünülen robotik araçlarda günümüz popüler eğitim yaklaşımı olan STEM eğitim yaklaşımıyla eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılmaktadır.

Robotik araçlar eğitimde genellikle müfredat dışı faaliyetlerde kullanılmaktadır. Robotik aktivitelerin iş birliği, problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme ve sayısal düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyen eğitim faaliyetleri olduğu düşünülmektedir (Michalopoulos, Mpania, Karatrantou ve Panagiotakopoulos, 2017). Eğitsel robotik çalışmaları, öğrenenlere işbirlikçi öğrenme ve sosyal etkileşim gibi fırsatlar sunmaktadır. Robotik projeler oluşturulurken iş birliğine dayalı öğrenme ortamları tasarlamak sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu sayede deneyim ve rolleri aktif olarak paylaşan ekip üyeleri arasında; bilginin aktif olarak edinildiği varsayılır (Sapounidis ve Alimisis, 2020). Aynı zamanda robotik temelli aktiviteler çocukların derslere aktif katılımını teşvik etmektedir (Zaharija, Mladenović ve Boljat, 2014). Oyunlaştırılmış eğitsel robotlar ile yapılan kodlama dersleri, öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri düzeylerine anlamlı düzeyde katkı sağlamaktadır (Kaya, Korkmaz ve Çakır, 2020).

Robotik etkinliklerin popüler olmasının sebeplerinden biri de algoritma ve programlamanın soyut kavramlarını somutlaştırmasıdır. Küçük çocuklara yönelik etkinliklerde bile, bilgisayarlarla yüzeysel etkileşimin ötesinde, bilgisayar bilimi kavramlarını öğretmek için iyi bir girişim olduğuna inanılmaktadır (Yesharim ve Ben-Ari, 2018). Eğitsel robotik uygulamaları eğitsel açıdan bunun



gibi pek çok kazanımı beraberinde getirdiği için tüm dünyada gittikçe yaygınlaşmaktadır (Şişman ve Küçük, 2018). Dünyanın dört bir yanındaki hükümetler, eğitim sistemlerine robotların ve robotik aktivitelerin dahil edilmesine öncelik veren STEM eğitim stratejileri geliştirmektedir (Horizon Raporu, 2016). Oldukça yeni ve popüler olan eğitsel robotik uygulamalarının potansiyelinin ortaya çıkarılmasında geniş örneklem gruplarıyla gerçekleştirilmiş çalışmalara ve geçerli veri toplama araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Jung ve Won, 2018, aktaran Şişman ve Küçük, 2018).

### Robot yarışmaları

Robotik aktivitelerin iş birliği için önemli bir fırsat yarattığından birçok araştırmada bahsedilmektedir. Bu iş birliği fırsatlarından yararlanmak adına Türkiye ve dünya genelinde birçok robot yarışması düzenlenmektedir. Robot yarışmaları genellikle takımlar tarafından inşa edilen robotların belirli görevleri tamamlaması gereken etkinlikler içermektedir. Robotik yarışmalarının, öğrenciler için sadece onları heyecanlandırmakla kalmayıp aynı zamanda STEM alanları ve kariyerleri hakkında eğitime konusunda motive edici olduğu kanıtlanmıştır (Deken, Koch ve Dudley, 2013). Robotik ve robotik yarışmalara katılımın olduğu birçok yarışma, STEM farkındalığının yanı sıra STEM alanlarına ve kariyerlerine olan ilgiyi de artırmaktadır (Deken, Koch ve Dudley, 2013; Oppliger, 2002; Ruiz-del-Solar, 2010; Tougaw ve Will, 2005; Welch ve Huffman, 2011). Eğitsel robotik yarışmalarının, öğrencilere STEM öğrenme konusunda ilham vermek, öğrencinin bilim ve teknolojiyi anlamasına yardımcı olmak, bilgisayar programlama becerisini geliştirmek, problem çözme yeteneğini keskinleştirmek, tasarım ve entegrasyon becerisini geliştirmek, teşvik etmek gibi avantajları vardır (Zuhrie, Buditjahjanto, Nurlaela ve Basuki, 2020). Robotiğin multidisipliner doğası robotik yarışmalarına katılmanın bir başka güçlü avantajıdır. Robotik, teknoloji, mühendislik, mekanik, bilgisayar bilimi, programlama, elektronik, bilim ve diğer birçok disiplini entegre eder (Deken, Koch ve Dudley, 2013).

Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de ilkokuldan üniversiteye kadar farklı yaş grupları için düzenlenen birçok robot yarışması bulunmaktadır. Ülkemizde düzenlenen robot yarışmalarına FLL (First Lego League), VEX robotik yarışmaları, WRO (World Robot Olympiad), MEB robot yarışmaları, Teknofest robot yarışmaları gibi yarışmalar örnek olarak verilebilir. Bu yarışmalardan uzun süredir süregelen ve bu çalışmanın da konusunu oluşturan First Lego League, dünya genelinde ortaokul ve lise öğrencilerinin katılabileceği bir robot yarışmasıdır. FIRST LEGO League (FLL), kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olan FIRST tarafından düzenlenen bir programdır. FIRST'ün misyonu: "gençleri bilim ve mühendisliğin eğlencesi, erişilebilirliği ve önemi konusunda heyecanlandırmak"tır. FIRST, 1990'ların başında, ABD'li öğrencilerin matematik ve fen sınavı puanlarında uluslararası düzeyde akranlarının gerisinde kalmasıyla başlatılmıştır. Bu programda, öğrencilerden oluşan ekipler, rekabetçi bir oyun alanında performans gösterecek programlanabilir bir robot oluşturmak için birlikte çalışmaktadır. Katılımcılar bir robotik mücadelesini tamamlamak için bir robot tasarlama, oluşturma ve programlamakla sorumludur.

FLL çocukların sadece programlamayı öğrenmesi için düzenlenen bir yarışma değildir; aynı zamanda bir takım ortamında farklı türdeki problemleri yaratıcı bir şekilde çözme sürecini öğrenmek için bir ortam sağlar. Bu yarışma sürecince takım olmak ve iş birliği çok önemli bir bileşendir. Yetişkinlerin uygun rehberliği ile çocuklara eğlenceli bir öğrenme ortamında gerçek dünyayla ilgili sayısız zorluk ve durumu deneyimleme fırsatı verilir (Chen, 2018). Bu yarışmalar sırasında çeşitli görevleri gerçekleştirmek için dersler sırasında öğrenilen bilgilerin pratik uygulamaları yapılmaktadır (Masar ve Bahnik, 2011).

FLL robotik turnuvaları, 21. yüzyıl becerilerini ve mühendislik tasarımını öğretmek için iyi bir aday olarak görülmektedir. Çalışmaların çoğu, öğrencilerin ve öğretmenlerin robotik aktivitelerin çocukların fiziğe olan ilgilerini geliştirdiğine; programlama, problem çözme, takım çalışması, zaman ve proje yönetimi, donanım, elektronik ve iletişim becerileri konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirdiğine inandıklarını belirtmektedir. (Nourbakhsh, Crowley, Bhave, Hamner, Hsium, Perez-Bergquist, Richards ve Wilkinson, 2005; Petre ve Price, 2004; Robinson, 2005; Sklar, Johnson, & Lund, 2000). Proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme ve hedefe yönelik öğrenme deneyimleri gibi öğrenme modellerinin eğitsel robotik

yarışmalarında kullanılması öğrencilerin teorik bilgileri giderek daha fazla ustalaşmasına yardımcı olabilir (Zuhrie vd., 2020).

FLL, çocukları bilime ve mühendisliğe çekmek için tasarlanmış bir programdır. Çocukların FLL'de başarılı olmalarına ve güven kazanmalarına yardımcı olmak için, koçların, sorunları çözmek için süreçlerin ve stratejilerin nasıl kullanılacağı, oluşturulacağı ve programlanacağı, birbirleriyle nasıl çalışılacağı, kendilerini ve duygularını nasıl yönetecekleri konusunda ipuçları ve öneriler vermeleri gerekebilir.

Büyük yaşlarda daha sistemli yürütölen bu çalışmalar ile ilgili literatürde birçok çalışma bulunmaktadır. FLL'nin 2014 yılından bu yaza ilköğretim öğrencileri için düzenlenen ve yarışlar gibi rekabetçi olmayan "Minik Bilim Kahramanları Buluşuyor / FIRST® LEGO® League Explore Programı" bulunmaktadır. FLL Explore programı 6-10 yaş arası çocukları erken yaşta bilim ve teknolojinin harika dünyasını keşfetmeye özendirme amacıyla gerçekleştirilmektedir. Her yıl farklı bir tema ile gerçekleşen turnuvada:

- 3-6 kişilik takımlar oluşturulur.
- Takımlar sezon teması hakkında bilgi edinirler.
- Her takım özel LEGO Education Keşif Modeli (Inspire Model) ile gerçek dünya ile bağlantılı temayı keşfetmeye başlar.
- Öğrendiklerini göstermek için takım modeli tasarlarlar ve inşa ederler.
- LEGO Education WeDo 2.0 veya SPIKE Essential robot seti kullanarak modellerinde en az bir motorlu parça programlarlar.
- Keşif yolculuğunda öğrendiklerini anlatan bir "Anlat Bana!" posteri tasarlarlar.
- Tüm takımlar yenilik, katılım ve takım çalışmasını içeren FIRST öz değerlerini uygularlar.
- Ve sezon sonunda, takımlar fikirlerini paylaşmak ve eğlenmek için yerel ortaklar tarafından düzenlenen festivallerde bir araya gelip paylaşım yaparlar (Bilim Kahramanları Derneği, 2022).

2014 yılından bu yana düzenlenen FLL Explore programıyla şimdiye kadar dünyada yaklaşık 68 bin çocuğa ve 80 ölkeye, Türkiye genelinde ise 2559 takımla birlikte 14.187 çocuğa ulaşılmıştır (Bilim Kahramanları Derneği, 2022). FLL Explore'un ölkemizde düzenlendiği yıllar, temaları ve katılan çocuk sayısı Tablo 1'de görölmektedir.

Tablo 1. *FLL Explore Türkiye Turnuvaları*

Düzenlendiği Yıl	Tema	Katılan çocuk sayısı
2014-2015	Eğitimin Geleceği	91
2015-2016	Akıllı Kullanım	600
2016-2017	Hayvanların Çılgın Dünyası	1038
2017-2018	Suyun Macerası	2087
2018-2019	Görevimiz Ay	3194
2019-2020	Yeni Şehrin Mühendisleri	3750
2020-2021	Oyun Kurucular	1048
2021-2022	Bir Kargonun Yolculuğu	2379

Tablo 1'de de göröldüğü üzere ilk başladığı yıldan itibaren bu turnuvaya katılım giderek artmaktadır. FLL'nin en büyük dezavantajı ve daha fazla çocuğa ulaşamamasının sebeplerinden biri belirli bir ticari robotik set ile çalışması ve turnuvalara katılımlarda ücret talep etmesidir. Bu sebeple devlet okullarından ziyade daha çok özel okulların bu programa katılım sağladığı düşünülmektedir. Melchior, Cutter ve Cohen (2004)'in 188 FLL ekibiyle yaptığı bir çalışmada, öğrencilerin, velilerin ve koçların görüşleri alınmış ve FLL'nin katılımcıların ekip çalışması, zaman ve proje yönetimi, problem çözme ve iletişim becerileri gibi yaşam ve mesleki beceriler edindiğine inandıkları sonucuna ulaşmışlardır. FLL programlarında takım koçlarının rolü önemlidir. Sadece FLL değil bunun gibi robotik programlarının hızlı bir şekilde yaygınlaşmasına rağmen, robotik programlarındaki koçluk uygulamaları konusunda araştırmaya dayalı bilgi eksikliği vardır (Ma ve Williams, 2013). Bu çalışmanın amacı da literatürdeki bu bilgi eksikliğini doldurmaya yönelik olarak FLL Explore programına katılan takım koçlarının deneyimlerine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır.

Bilgi işlemsel düşünme

Birçok kaynakta bilgi işlemsel düşünmenin geçmişinin Papert'in düşüncelerine dayandığı vurgulanmaktadır. Papert çocukların aktivite tabanlı, yaratıcı, yapılandırılmamış öğrenme aktivitelerinde aktif katılımcılar yerine pasif bilgi alıcıları rolünde olduğu geleneksel eğitim düşüncesini son derece eleştiriyordu. Bilgisayarların öğrenmede devrim yapma potansiyeline sahip olduğuna inanan Papert, 1960'ların sonlarında çocukların resim çizmek, robot benzeri yaratıkları yönlendirmek veya diğer öğrenme etkinliklerine katılmak için kullanabileceği programlama dili olan Logo'yu icat etti. Daha sonra, özelleştirilmiş LEGO tuğlalarının küçük bilgisayarlarla gömülü olduğu bir dizi programlanabilir oyuncak olan MINDSTORMS'ta LEGO şirketi ile iş birliği yaptı. Bu isim Papert'in etkili çalışmaları Mindstorms: Çocuklar, Bilgisayarlar ve Güçlü Fikirler'den (1980) alınmıştır. Her ne kadar Bilgi işlemsel düşünme Papert'in düşüncelerine dayansa da güncel tanımını Wing yapmıştır. Bilgi işlemsel düşünme; problem çözme, sistem tasarımı ve insan davranışlarını anlamak için bilgisayar biliminin temel kavramlarını kullanan bir düşünme modelidir (Wing, 2006). Bilgi işlemsel düşünme, matematiksel düşünme (örn., problem çözme), mühendislik düşüncesi (süreçleri tasarlama ve değerlendirme) ve bilimsel düşünme (sistematik analiz) ile birçok benzerliği paylaşan bir analitik düşünme türüdür (Bers, 2010). Wing (2006) bilgi işlemsel düşünmeyi sadece bilgisayar bilimcileri için değil, herkes için temel beceri olarak tanımlamaktadır.

Bilgi işlemsel düşünmeyi öğrenmenin ve uygulamanın, öğrencilerin temeli oluşturan mantık ve algoritmik süreçleri anlamalarına yardımcı olduğu kabul edilmektedir. Gülbahar, Kert ve Kalelioğlu (2019) bilgi işlemsel düşünmenin farklı disiplinlerde ve disiplinler arası yaklaşım kullanarak anaokulundan itibaren her yaşta bireyin kazanabileceği bir beceri olduğunu belirtmektedir. Bilgi işlemsel düşünme çalışmalarının en erken düzeyde başlayabilmesi için okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin katkıları anahtar bir rol üstlenecektir (Top ve Arabacıoğlu, 2020). Bilgi işlemsel düşünme ile ilgili kavramların genç yaşta tanıtılması gerektiği ve görsel programlama ve robotik kitlerin bu tür becerileri kazanmalarına yardımcı olabileceği yaygın olarak kabul edilmektedir (Khine, Afari ve Ali, 2020). Fakat Angeli vd. (2016), öğretmenlerin çoğunun bilgi işlemsel düşünme becerilerinin nasıl öğretileceğine dair bir anlayışa sahip olmadığını belirtmektedir. Kalelioğlu ve Keskinçilic (2017)'a göre bilgi işlemsel düşünme becerisi birçok farklı şekilde öğretilebilir. Teknoloji desteği olmadan yapılacak sınıf içi veya sınıf dışı birçok etkinlikle bilgi işlemsel düşünme becerisi öğretilebileceği gibi, robot programlama araçlarıyla da bilgi işlemsel düşünme becerisi öğretilebilmektedir (Kalelioğlu ve Keskinçilic, 2017). Khine, Afari ve Ali (2020)'ye göre; WeDo 2.0 gibi robotik kit kullanmanın öğretmenlere bilgi işlemsel düşünme kavramları hakkında bir farkındalık sunma potansiyeline sahip olması ve dolayısıyla öğretmenlere derslerinde robotik ve bilgi işlemsel düşünmeyi entegre etme güvenini sağlaması mümkündür. Aynı zamanda eğitsel robotik etkinliklerinde öğrenciler bir veya daha fazla problemi çözmek için çiftler veya gruplar halinde çalışırlar, özellikle bu etkinlikler bilgi işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olduğunda öğrenciler iş birliği içinde çözmeleri gereken açık uçlu problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar (Chevalier, Giang, Piatti ve Mondada, 2020). Bu etkinlikler sırasında öğrenciler birçok beceri geliştirme fırsatı bulmaktadır. Bu becerilerin birçoğu bilgi işlemsel düşünmenin unsuru olarak nitelendirilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, robotik turnuvaların öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine katkısını takım koçu öğretmenlerin görüşlerine göre incelemektir. Bilgi işlemsel düşünmenin operasyonel tanımlarında algoritmik düşünme, soyutlama, problemi bileşenlerine ayırma, otomasyon, problem çözme, çözümlerin genelleştirilmesi, çözümlerin verimi, veri analizi ve temsili, model ve simülasyonlar gibi kavram ve becerilerden bahsedilmektedir (Çetin ve Toluk Uçar, 2017). Gülbahar, Kert ve Kalelioğlu (2019), bilgi işlemsel düşünme sürecinde yapılan kavramlar ve süreçleri genel anlamda; soyutlama, algoritma tasarımı, otomasyon, veri toplama, veri çözümleme, veri sunma, ayrıştırma, eş zamanlı çalışma, örüntü tanıma, örüntü genelleştirme ve modelleme olarak sıralamaktadır. Çalışmada bilgi işlemsel düşünme becerileri Gülbahar, Kert ve Kalelioğlu (2019)'nun belirlediği unsurlar temel alınarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda robot turnuvalarına takım koçu öğretmenlerin katılma durumları da incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmada cevap aranan aşağıdaki gibidir.

1. Robot turnuvalarında takım koçu olarak görev alan öğretmenlerin turnuvaya katılma sebepleri nelerdir?

2. Robot turnuvalarına katılan öğretmenlerin katıldığı okul türüne göre turnuvaya katılma sebep oranları nedir?
3. Robot turnuvalarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerisi unsurlarına katkısına yönelik takım koçu öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. Robot turnuvalarında yer alan öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik takım koçu öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın deseni

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin avantajlarından faydalanma ve sınırlıklarının ortadan kaldırma fırsatı sunan (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004) karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada desen olarak nicel ve nitel verilerin aynı anda toplandığı paralel karma desen kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen veri toplama süreçleri, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 29.12.2022 tarihli ve E-51450103-050.01.04-00000490833 sayılı belgesi ile onaylanmıştır.

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu “Minik Bilim Kahramanları Buluşuyor / FIRST LEGO League Explore” Kayseri yerel turnuvasına katılan 26 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel ve nicel veriler bu öğretmenlerden toplanmıştır. Kayseri yerel turnuvasına katılan toplam takım sayısı 38'dir. Veri toplama aşamasında gönüllülük esas olduğundan, turnuvaya katılan fakat çalışmaya katılmak istemeyen 12 öğretmen çalışma dışında tutulmuştur. Kayseri yerel turnuvasına katılan takımların %50'si özel ilkokul, %21'i devlet ilkokulu, %16'sı Bilim ve Sanat Merkezi, %13'ü ise okul dışı düzenlenen özel kurslardandır. Turnuvaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ait veriler Şekil 1.'de gösterilmektedir.

### Şekil 1. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri

Takım koçlarının mesleki deneyimleri incelendiğinde %66'sının (n=17) öğretmenlik mesleğinde 1 ile 10 yıl arasında tecrübesi olduğu, %19'unun (n=5) 11-20 yıl arasında deneyimi olduğu, %15'inin (n=4) ise 20 yıl ve üzerinde öğretmenlik meslek deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Turnuvada takımlara rehberlik eden öğretmenlerin, öğretmenlik yaptığı branşa ilişkin veriler Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. *Takım Koçu Öğretmenlerin branşları*

Öğretmenlik Meslek Branşı	f
BT öğretmeni	11
Sınıf öğretmeni	7
Fen bilgisi öğretmeni	3
Türkçe öğretmeni	1
Görsel Sanatlar öğretmeni	1
Müzik öğretmeni	1
Rehberlik ve Psikolojik Danışma öğretmeni	1
İngilizce öğretmeni	1

Tablo 2'ye bakıldığında turnuvada koçluk görevi üstlenen öğretmenlerin çoğunluğunun Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmeni olduğu (f=11) görülmektedir. BT öğretmenlerinden sonra en fazla katılım Sınıf öğretmenleri (f=7) tarafından sağlanmıştır. Bunun dışında turnuvaya Fen Bilgisi, Türkçe, Görsel Sanatlar, Müzik, Rehberlik ve İngilizce öğretmenleri de takım koçu olarak katılmışlardır.

### Verilerin toplanması ve analizi

Nicel veriler araştırma kapsamında geliştirilen bilgi işlemsel düşünme becerisi değerlendirme anketi ile toplanmıştır. Anket Gülbahar, Kert ve Kalelioğlu (2019)'nun belirlediği bilgi işlemsel düşünme becerileri unsurlarını içeren 11 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde bilgi işlemsel düşünme becerisi unsurlarından birine yönelik bir soru içermektedir. Sorular robot turnuvalarına göre uyarlanarak hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulduktan sonra uygulanmıştır. Anket 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Bilgi işlemsel düşünme becerisine ait unsurları ölçen sorular; Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır. Anketteki maddeler sırasıyla bilgi işlemsel beceri unsurlarından; soyutlama, algoritma tasarımı, otomasyon, veri toplama, veri çözümleme, veri sunma, ayrıştırma, eş zamanlı çalışma, örüntü tanıma, örüntü genelleştirme ve modelleme becerilerini ölçmektedir. Her bir maddeden alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan ise 1'dir. Nitel veriler ise görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların yazılması ve anketteki maddelerin belirlenmesi aşamasında 3 akademisyenin görüşleri alınmış, öneriler doğrultusunda düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır. Hem anket hem de görüşme sorularının anlaşılabilirliğini belirlemek için 5 öğretmen ile ön görüşme yapıldıktan sonra formlara son şekli verilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiş, formlar üzerine araştırmacı tarafından yazılarak kaydedilmiştir. Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla elde edilen bulgular yansız bir şekilde sunulmuş ve katılımcıların verdikleri yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla; araştırmanın her bir alt problemi için Eğitim Teknolojisi bölümünden bir başka araştırmacı ile kodlayıcılar arası güvenilirlik çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik çözümlemesi için Miles ve Huberman (1994/2021)'in formülünden  $P(\text{Uzlaşma yüzdesi}) = \frac{Na(\text{Görüş Birliği})}{Na(\text{Görüş Birliği}) + Nd(\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$  yararlanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki uyum %87.7 olarak tespit edilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik %70'in üzerinde bir oranda olduğundan (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ulaşılan sonuçların güvenilir olduğu görülmektedir.

Çalışmada görüşme sorularına verilen cevapların analizi için nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, "sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunmadır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Takım koçlarının görüşmedeki soruya verdikleri yanıtların önce benzer ve farklı yönleri bir araya getirilmiştir. Bu süreçte elde edilen kavramlar anlamlı bir şekilde düzenlenerek kodlar ve temalar oluşturulmuştur.

## BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırma sırasında birinci araştırma problemine yanıt aramak için öğretmenlere sorulan soru: "Bu etkinliğe katılma fikri kimden çıkmıştır?" şeklindedir. Bu soruya verilen cevaplar robot turnuvalarında takım koçu olarak görev alan öğretmenlerin turnuvaya katılma sebeplerini ortaya çıkarmıştır. Bu soruya ait bulgular Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Robot Turnuvalarında Takım Koçu Olarak Görev Alan Öğretmenlerin Turnuvaya Katılma Sebeplerine İlişkin Bulgular.

Motivasyon Kaynağı	f	%
Kendi isteğiyle	12	46.2
Okul yönetiminin isteğiyle	7	26.9
Sınıf öğretmenin isteğiyle	3	11.5

Öğrencilerin isteğiyle	2	7.7
Velilerin isteğiyle	2	7.7

Tablo 3 incelendiğinde robot turnuvalarına katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (f=12, %46.2) katılma sebeplerinin kendileri olduğu ve bu turnuvalara kendi istekleriyle katıldıkları görülmektedir. İkinci olarak turnuvaya katılma sebeplerinin “okul yönetiminin isteği” (f=7, %26.9) olduğu görülmektedir.

Robot turnuvalarına katılan öğretmenlerin katıldığı okul türüne göre turnuvaya katılma sebeplerine yönelik elde edilen bulgular Şekil 2 ve Şekil 3’te görülmektedir.



Şekil 2. Özel Kurumlardan Robot Turnuvalarına Katılan Öğretmenlerin Turnuvaya Katılma Motivasyon Oranları

Şekil 2 incelendiğinde robot turnuvalarına özel kurumlardan katılan (özel okul ve özel kurslar) öğretmenlerin %44’ünün bu turnuvalara okul yönetiminin isteği ile %37’sinin kendi isteği ile %13’ünün sınıf öğretmenin isteği ile, %6’sının ise veli isteğiyle bu turnuvalara katılmaya niyet ettiği görülmektedir.



Şekil 3. Devlet Okullarından Robot Turnuvalarına Katılan Öğretmenlerin Turnuvaya Katılma Motivasyon Oranları

Şekil 3 incelendiğinde; robot turnuvalarına devlet okullarından (Bilim Sanat Merkezleri ve MEB’e bağlı ilkokullar) katılan öğretmenlerin %60’ının kendi isteği ile %30’unun sınıf öğretmenin isteği ile, %10’unun ise veli isteğiyle bu turnuvalara katılmaya niyet ettiği görülmektedir. Devlet okullarından katılan öğretmenlerin hiçbiri okul yönetiminin isteğiyle turnuvaya katıldıklarına dair bir bilgi vermemiştir.

Robot turnuvalarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerisi unsurlarına katkısına yönelik öğretmenlerin düşüncelerine ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Robot Turnuvalarının Öğrencilerin Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisi Unsurlarına Katkısına Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Anket sorusu	İlişkili olduğu BİD Unsuru	n	Min	Max	$\bar{X}$	sd
--------------	----------------------------	---	-----	-----	-----------	----

1. Takım üyeleri, bir problemin çözümü için gerekli bilgiye odaklanma, ilgili olmayan bilgiyi kapsam dışında bırakma fırsatı elde ettiler.	Soyutlama	26	2,00	5,00	4,61	0,697
2. Bir problemi çözebilmek için gerekli adımları sıralayıp, bu adımları nasıl gerçekleştireceklerini tasarladılar.	Algoritma	26	1,00	5,00	4,65	0,845
3. Tekrarlayan işlemleri yapabilmek için WeDo setindeki hareketli parçaları kullanıp, bu parçaları hareketlendirmek için WeDo 2.0 yazılımında program yazdılar.	Otomasyon	26	1,00	5,00	4,76	0,815
4. Etkinliğe hazırlanırken farklı kaynaklardan bilgi topladılar, araştırma yaptılar.	Veri toplama	26	1,00	5,00	4,53	0,859
5. Topladıkları bilgileri anlamlı olarak ifade etmek için üzerinde detaylı inceleme ve çalışmalar yaptılar.	Veri çözümlleme	26	1,00	5,00	4,53	0,859
6. Elde ettikleri bilgileri şema, grafik, resim ve kelime gibi herhangi bir şekilde sundular. (Örn: sunum, animasyon veya poster)	Veri sunma	26	2,00	5,00	4,61	0,697
7. Topladıkları verileri, yapacakları işlemleri veya çözecekleri problemi daha küçük parçalar haline getirerek amaçlarına ulaşmada (veya problemi çözmeye) kullandılar.	Ayrıştırma	26	1,00	5,00	4,50	0,860
8. Aynı amaç doğrultusunda; takım üyeleri farklı iş paylaşımları yaparak bu işleri aynı anda tamamladılar.	Eş zamanlı çalışma	26	1,00	5,00	4,19	1,166
9. Benzer bir problemle karşılaştıklarında aynı çözüm yollarını uygulayarak probleme çözüm üretebilirler.	Örüntü tanıma	26	1,00	5,00	4,46	0,904
10. Bu etkinlikte çözdüğü problemi kullanarak yeni problemlere çözüm üretebilirler.	Örüntü genelleme	26	1,00	5,00	4,34	0,935
11. Problem ve çözümüne yönelik fikirlerini Legolar ile tasarımlar yaparak ifade edebilirler.	Modelleme	26	1,00	5,00	4,44	0,916

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin; robot turnuvalarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme sürecinin unsurlarından olan soyutlama, algoritma tasarımı, otomasyon, veri toplama, veri çözümlleme, veri sunma, ayrıştırma, eş zamanlı çalışma, örüntü tanıma, örüntü genelleştirme ve modelleme becerilerine yüksek düzeyde katkı sağladığını belirtmektedir. Bu beceriler arasından ortalaması en yüksek puana ( $\bar{X}=4,76$ ) sahip olan beceri otomasyon becerisidir. Otomasyon becerisi robot programlamada tekrarlayan işlemleri bilgisayar kullanarak yapmaya örnek olarak verilebilmektedir (Gülbahar vd., 2019). Eş zamanlı çalışma becerisi ise genel ortalamada yüksek puan almasına rağmen maddeler arasında en düşük ortalamaya ( $\bar{X}= 4,19$ ) sahip maddedir. Robot turnuvalarında yer almanın öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik takım koçlarının görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Robot turnuvalarında yer almanın öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik takım koçlarının görüşleri

Tema	Kod	f
Duyuşsal beceriler	Özgüven artması	11
	Motivasyon	3
	Sorumluluk bilinci	2
	Bilime ilgi	2
	Kodlamaya ilgi	2
	Mutluluk	1
	Başarma duygusunu tatma	1
	Teknolojiye ilgi	1
	Hayal gücünü geliştirme	1
Sosyal beceriler	Ekip çalışması	9
	İletişim becerileri	4
	Sosyallik	4
	Arkadaşlık ilişkileri	1
Bilişsel beceriler	Araştırma becerisi	4
	Problem çözme	3
	Yaratıcılık	3
	Mühendislik becerileri	2
	Farklı bakış açısı	2
	Yenilikçilik	1

Robot turnuvalarına katılan öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda; robot turnuvalarında yer almanın öğrenciler üzerindeki etkilerine üç ana temada katkıda buldukları sonucu çıkarılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre; robot turnuvalarına katılma: öğrencilerin Duyuşsal, sosyal ve bilişsel becerilerine etki ettiklerini belirtmektedirler. Etkinin en fazla olduğu beceri türünü ise duyuşsal beceriler oluşturmaktadır. Duyuşsal beceriler arasında ise en fazla özgüven artmasına etkisi olduğu düşünülmektedir.

“Öğrencilerim bu yarışma sayesinde; daha özgüvenli, mutlu, yapmaya istekli, görevi bitirmeye odaklı çalışmaya başladılar.” (K8, Erkek)

“Öğrencilerimizin özgüvenlerinin arttığını, hayal güçlerinin çok geliştiğini, birlik beraberlik ve dayanışma içinde çalışmayı, araştırmacılıklarını artırdığını gözlemledim.” (K 24, Erkek)

Takım koçları, robot turnuvalarının öğrencilerin duyuşsal becerilerinden ikinci olarak en fazla motivasyona etkilerini ifade etmişlerdir.

“Öğrencilere başarma arzusu ve azim aşıyor. Dünya hakkında yeni fikirler üretmek onlar için zor olmamaya başlıyor. Bu sayede yeniliklere açık çocuklar yetişiyor.” (K6, Kadın)

Takım koçları ayrıca öğrencilerin sorumluluk bilincinin, bilime ilgilerinin, kodlamaya ilgilerinin, mutluluklarının, başarma duygusunu tatma hislerinin, teknolojiye ilgilerinin arttığını ve bu etkinliklerin öğrencilerinin hayal gücünü geliştirdiğini düşünmektedir.

“Başarma duygusunu tattılar, özgüvenleri arttı. Aynı sorunun farklı çözümleri olabileceğini gördüler.” (K13, Erkek)

Takım koçları robot turnuvalarının öğrencilerinin sosyal beceriler temasına ait becerilerden en fazla ekip çalışmasına katkı sağladığını düşünmektedir.

“Ekip olmanın gereklerini ve sorumluluklarını öğrendiler. Görev dağılımı ve aldığı görevi yerine zamanında getirmesi gerektiğini öğrenerek ekip olmanın ve çalışmalarının eğlenceli ve çok keyifli olduğunu yaşayarak öğrendiler.” (K1, Kadın)



Takım koçları ayrıca robot turnuvalarının sosyal beceriler teması altında bu turnuvaların öğrencilerin; iletişim becerileri, sosyallik ve arkadaşlık ilişkilerine olumlu katkısının olduğunu belirtmektedir.

Takım koçları robot turnuvalarının öğrencilerinin bilişsel beceriler temasına ait becerilerden en fazla araştırma becerisine katkı sağladığını düşünmektedir.

“Öğrenciler takım çalışmasının gerekliliklerini öğrenip, benimsedi. Her biri üzerlerine düşen görevleri yerine getirdi, sorumluluklarını bildi. Dersler esnasında öğrendiklerini araştırarak yeni bilgiler elde ettiler.” (K 17, Erkek)

Takım koçları ayrıca robot turnuvalarının bilişsel beceriler teması altında problem çözme, yaratıcılık, yenilikçilik, mühendislik becerileri ve farklı bakış açısı kazanmalarına olumlu katkısının olduğunu belirtmektedir.

## TARTIŞMA

Bu araştırmada robot turnuvalarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisinin ne olduğu ve bu turnuvaların öğrencilerin ne tür becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı takım koçu olan öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Genel olarak öğretmenler; robot turnuvalarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri ile ilgili süreçlere olumlu katkısı olduğunu düşünmektedir. Bilgi işlemsel düşünme becerisi süreçlerinden en fazla ise tekrarlayan işlemleri yapabilmek için bilgisayar veya makine kullanımı olarak açıklanan (Wing, 2008) otomasyon sürecine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra ikinci olarak belirli bir problemi çözmek veya belirli bir amaca ulaşmak için tasarlanan yol olarak tanımlanan algoritma sürecine daha fazla katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Chalmers (2018)’da robotiğin, öğrencilerin görevleri sistematik olarak yapmasını ve bir robotu programlamak için gereken sıralı adım adım kodlama komutlarını geliştirmeyi içerdiğinden, bilgi işlemsel düşünmeye girişte etkili bir yol olabildiğini belirtmiştir. Bu bakımdan araştırma sonuçları Chalmers (2018)’in bulgularını desteklemektedir. Aynı zamanda tüm bu bulgular Isnaini vd. (2019)’nin bilgi işlemsel düşünmenin, robotik kullanılarak kolaylaştırılabileceği düşüncesini desteklemekte ve bilgi işlemsel düşünme becerilerini desteklemede robotiğin etkisini ortaya koymaktadır.

Turnuvaya katılan takımların okul türlerine bakıldığında özel okul ve kurumların bu tür etkinliklere katılmaya daha çok istekli oldukları görülmektedir. Turnuvaya özel kurumlardan katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu turnuvalara okul yönetiminin isteği ile ikincil sebep olarak kendi isteği ile bu turnuvalara katıldığı görülmektedir. Bununla birlikte devlet okullarındaki turnuvaya katılma sebeplerine bakıldığında devlet okulundaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendi isteğiyle bu turnuvalara katıldığı, devlet okullarında turnuvalara katılmada sebebi olarak okul yönetiminin yer almadığı görülmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi FLL’nin en büyük dezavantajı ve daha fazla çocuğa ulaşamamasının sebeplerinden biri belirli bir robotik set üzerine inşaa edilmesi ve turnuvaya katılımın ücretli olmasıdır. Bu sebeple araştırmada özel okulların turnuvaya katılma oranının yüksek olmasının bu sebepten kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra okulların ücretsiz olarak katılabileceği Milli Eğitim Bakanlığı robot yarışları da bulunmaktadır. Fakat bu yarışlara lise düzeyinde katılım gerçekleşmektedir.

Robot turnuvalarında yer almanın öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik öğretmenlerin görüşleri; öğrencilerinin duyuşsal, sosyal ve bilişsel becerilerine etki ettiği yönündedir. Etkinin en fazla olduğu beceri türü duyuşsal becerilerdir. Duyuşsal beceriler arasında özgüven artmasına etkisi olduğu düşünülmekte bunun yanı sıra öğrencilerin sorumluluk bilincinin, bilime ilgilerinin, kodlamaya ilgilerinin, mutluluklarının, başarıma duygusunu tatma hislerinin, teknolojiye ilgilerinin arttığını ve bu etkinliklerin öğrencilerinin hayal gücünü geliştirdiğine inanmaktadırlar. Öğretmenler; robot turnuvalarının öğrencilerinin sosyal beceriler temasına ait becerilerden en fazla ekip çalışmasına katkı sağladığını düşünmekte aynı zamanda iletişim becerileri (Nourbakhsh vd., 2005; Petre & Price, 2004; Robinson, 2005; Sklar, Johnson, & Lund, 2000), sosyallik ve arkadaşlık ilişkilerine (Sapounidis & Alimisis, 2020) olumlu katkısının olduğunu belirtmektedirler. Takım koçları robot turnuvalarının öğrencilerinin bilişsel beceriler temasına ait becerilerden en fazla araştırma becerisine katkı sağladığını düşünmekte; aynı zamanda problem çözme (Kaya vd., 2020;

Michalopoulos vd., 2017), yaratıcılık, yenilikçilik, mühendislik becerileri (Deken vd., 2013; Masar & Bahnik, 2011) ve farklı bakış açısı kazanmalarına olumlu katkısının olduğunu belirtmektedirler. Tüm bu beceriler göz önüne alındığında robot turnuvalarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerine önemli ölçüde katkı sağladığı görülmektedir. Nicel veriler dikkate alındığında özellikle bilgi işlem düşünme becerilerinden eş zamanlı çalışma becerisinin robot turnuvalara katılmadan olumlu etkilendiği görülmüştür. Nitekim öğretmenler; robot turnuvalarının öğrencilerinin sosyal beceriler temasına ait becerilerden en fazla ekip çalışmasına katkı sağladığını düşünmekte ve böylelikle araştırmada bu temada elde edilen nitel verilerin nicel verileri desteklediği görülmektedir. Aynı zamanda eğitsel robotik etkinliklerinde öğrenciler bir veya daha fazla problemi çözmek için çiftler veya gruplar halinde çalışırlar, özellikle bu etkinlikler bilgi işlemsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olduğunda öğrenciler iş birliği içinde çözmeleri gereken açık uçlu problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar (Chevalier, Giang, Piatti ve Mondada, 2020). Bu açıdan bakıldığında robot turnuvalarının öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiği araştırmanın hem nicel hem de nitel verileriyle desteklenmektedir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda; robot turnuvasına katılan öğretmenler; bu turnuvaların öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerileri ile ilgili süreçlerine olumlu katkısı olduğunu, bilişsel (araştırma becerisi, problem çözme, yaratıcılık, yenilikçilik, mühendislik becerileri), duyuşsal (özgüven artması, sorumluluk bilinci, bilime ilgi, kodlamaya ilgi, mutluluk, başarıma duygusunu tatma, teknolojiye ilgi) ve sosyal (iletişim becerisi, ekip çalışması, sosyallik, arkadaşlık ilişkileri) becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir. Araştırma sonuçlarından da görülebileceği gibi robot turnuvalarının birçok açıdan öğrencilere katkı sağladığı görülmektedir. Öğrenciler sosyal, bilişsel ve duyuşsal becerileri ile bilgi işlemsel düşünme becerilerinin desteklenmesinde robot turnuvaları uygun bir seçim olabilir. Fakat turnuvaların ücretli olması ve ücretsiz olan turnuvaların (örn: MEB Robot Yarışları) ilk ve ortaöğretim düzeyinde olmaması devlet okulları için bir dezavantaj oluşturmaktadır. Bu tür turnuvaların avantajlarından faydalanmak adına MEB tarafından daha küçük yaşlardaki çocuklar için uygun robotik setlerle robotik turnuvaları düzenlenip çeşitli değişkenler açısından etkisine bakılabilir.

## KAYNAKLAR

- Angeli, C., Voogt, J., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J., & Zagami, J. (2016). A K-6 computational thinking curriculum framework: Implications for teacher knowledge. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 47-57. <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.19.3.47.pdf>
- Bers, M. U. (2010). The TangibleK robotics program: Applied computational thinking for young children. *Early Childhood Research & Practice*, 12(2), n2. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ910910.pdf>
- Bilim kahramanları derneği. (2022). <https://www.bilimkahramanlari.org/minik-bilim-kahramanlari-bulusuyor-first-lego-league-explore-programi-nedir/>
- Chalmers, C. (2018). Robotics and computational thinking in primary school. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 17, 93-100. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2018.06.005>
- Chen, X. (2019). How does participation in FIRST LEGO league robotics competition impact children's problem-solving process?. In *Robotics in Education: Methods and Applications for Teaching and Learning* (pp. 162-167). Springer International Publishing.
- Chevalier, M., Giang, C., Piatti, A., & Mondada, F. (2020). Fostering computational thinking through educational robotics: A model for creative computational problem solving. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00238-z>

- Çiftçi, S., & Bildiren, A. (2020). The effect of coding courses on the cognitive abilities and problem-solving skills of preschool children. *Computer Science Education*, 30 (1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/08993408.2019.1696169>
- Deken, B., Koch, D., & Dudley, J. (2013). Establishing a robotics competition in an underserved region: Initial impacts on interest in technology and engineering. *The Journal of Technology, Management, and Applied Engineering*, 29(3). <https://www.iastatedigitalpress.com/jtmae/article/id/14150/>
- Geldreich, K., Funke, A., & Hubwieser, P. (2016). A programming circus for primary schools. *ISSEP 2016*, 49-50.
- Gülbahar, Y., Kert, S. B., & Kalelioğlu, F. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 10(1), 1-29. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.385097>
- Horizon Raporu, (2016). The NMC/CoSN Horizon Report: 2016 K-12 Edition examines emerging technologies for their potential impact on and use in teaching, learning, and creative inquiry in schools.
- Isnaini, R., Budiyanto, C., & Widiastuti, I. (2019, December). Robotics-based learning to support computational thinking skills in early childhood. In *AIP Conference Proceedings*, 2194 (1), AIP Publishing. <https://doi.org/10.1063/1.5139776>
- Kalelioğlu, F., & Keskinliç, F. (2017). Bilgisayar bilimi eğitimi için öğretim yöntemleri. Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi İşlemsel Düşünmeden Programlamaya* (155-178). Pegem Akademi.
- Kaya, M., Korkmaz, Ö., & Çakır, R. (2020). Oyunlaştırılmış robot etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(1), 54-70. <https://doi.org/10.12984/egeefd.588512>
- Khine, M.S., Afari, E., & Ali, N. (2020). Introducing robotics and computational thinking in primary schools. In *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference on Educational Robotics: State, Problems, Prospects*, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation, pp. 5-14.
- Ma, Y., & Williams, D. C. (2013). The Potential of a First LEGO League Robotics Program in Teaching 21st Century Skills: An Exploratory Study. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 6 (2), Article 2. <https://doi.org/10.18785/jetde.0602.02>
- Zuhrie, M. S., Buditjahjanto, I. G. P. A., Nurlaela, L., & Basuki, I. (2021, March). Do educational robotics competitions impact students' learning?. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1810 (1), 012045. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1810/1/012045>
- Melchior, A., Cutter, T., & Cohen, F. (2004). Evaluation of the FIRST LEGO League. [http://www.usfirst.org/uploadedFiles/Who/Impact/Brandeis\\_Studies/2004%20FLL%20Report.pdf](http://www.usfirst.org/uploadedFiles/Who/Impact/Brandeis_Studies/2004%20FLL%20Report.pdf).
- Melchior, A., Cohen, F., Cutter, T., Leavitt, T., & Manchester, N. H. (2005). More than robots: An evaluation of the first robotics competition participant and institutional impacts. *Heller School for Social Policy and Management, Brandeis University*. [https://cs.au.dk/~ocaprani/legolab/Danish.dir/JanneFLL/FRC\\_eval\\_finalrpt.pdf](https://cs.au.dk/~ocaprani/legolab/Danish.dir/JanneFLL/FRC_eval_finalrpt.pdf)
- Michalopoulos, P., Mpania, S., Karatrantou, A., & Panagiotakopoulos, C. (2022). Introducing STEM to primary education students with Arduino and S4A. *Innovating STEM Education: Increased Engagement and Best Practices*; Koleza, E., Panagiotakopoulos, C., Skordoulis, C., Eds, 77-87. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/index.php?course=PRIMEDU478&download=/5ad95aebtyHg/5ad95aebIXR5/5ad95aebBIS7.pdf>

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2021). Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap.(S., Akbaba-Altun & A., Ersoy, Çev.). (1994). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Nourbakhsh, I., Crowley, K., Bhave, A., Hamner, E., Hsium, T., Perez-Bergquist, A., Richards, S., & Wilkinson, K. (2005). The robotic autonomy mobile robots course: Robot design, curriculum design, and educational assessment. *Autonomous Robots*, 18(1), 103–127. <http://dx.doi.org/10.1023/B:AURO.0000047303.20624.02>
- Petre, M., & Price, B. (2004). Using robotics to motivate ‘back door’ learning. *Education and Information Technologies*, 9, 147-158. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:EAIT.0000027927.78380.60>
- Robinson, M. (2005). Robotics-driven activities: Can they improve middle school science learning?. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 25(1), 73-84. <https://doi.org/10.1177/0270467604271244>
- Sapounidis, T., & Alimisis, D. (2020). Educational robotics for STEM: A review of technologies and some educational considerations. In *Science and mathematics education for 21st century citizens: Challenges and ways forward* (No. September, 2020, pp. 167-190). Hauppauge, NY, USA: Nova Science Publishers.
- Sklar, E., Johnson, J. H., & Lund, H. H. (2000). Children learning from team robotics: Robocup junior 2000. *RoboCup Jr-Educational Report*. <http://demo.cs.brandeis.edu/papers/rcj2000-full.pdf>
- Şişman, B., & Küçük, S. (2018). Ortaokul öğrencilerine yönelik Türkçe robotik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1), 284-299. <https://doi.org/10.12984/eeefd.414091>
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Top, O., & Arabacıoğlu, T. (2021). Bilgi işlemsel düşünme: Bir sistematik alanyazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 527-567. <https://doi.org/10.19171/uefad.850325>
- Yesharim, M. F., & Ben-Ari, M. (2018). Teaching computer science concepts through robotics to elementary school children. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, 2(3). <https://doi.org/10.21585/ijcses.v2i3.30>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zaharija, G., Mladenović, S., & Boljat, I. (2015). Use of robots and tangible programming for informal computer science introduction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3878-3884. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1128>
- Zuhrie, M. S., Buditjahjanto, I. G. P. A., Nurlaela, L., & Basuki, I., (2020). Do educational robotics competitions impact students’ learning? *Journal of Physics: Conference Series*. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1810/1/012045>
- Wing, J.M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <http://www.cs.cmu.edu/afs/cs/usr/wing/www/publications/Wing06.pdf>

### Extended Abstract

The field of computer science is one of the fastest-growing and most essential disciplines in today's global workforce. Central to computer science education is the development of logical thinking and problem-solving skills, which are critical for navigating the modern digital society. Recognizing this importance, many countries have integrated computer science into primary and secondary education curricula, establishing it as a fundamental component of the standard curriculum. In the contemporary world, basic computer literacy, akin to reading and writing, is considered an essential skill. However, the ability to create

and produce using computers is what sets individuals apart. This requires knowledge and skills in algorithms and programming. As noted in the literature, programming can be challenging for children due to its inherently abstract nature. Educational tools, such as robotic kits, have emerged to address these challenges. These kits, which have gained popularity alongside the STEM education movement, provide a hands-on approach to learning computational concepts. Moreover, computational thinking—a concept closely tied to computer science—has gained prominence in recent years. Computational thinking enables students to comprehend underlying logic and algorithmic processes, and it is widely accepted that introducing these concepts at a young age fosters early skill development. Research has shown that visual programming and robotic kits are effective tools for helping students acquire such skills (Khine, Afari & Ali, 2020). Robotic tools are often employed in extracurricular activities, where they support the development of 21st-century skills such as collaboration, problem-solving, creativity, critical thinking, and numerical reasoning (Michalopoulos et al., 2017). Gamified coding lessons using educational robots have also been found to significantly enhance students' reflective thinking skills for problem-solving (Kaya, Korkmaz & Çakır, 2020). One key advantage of robotic activities is their ability to concretize the abstract concepts of algorithms and programming. Even activities designed for young children are considered valuable in teaching computer science concepts beyond superficial interactions with computers (Yesharim & Ben-Ari, 2018). Educational robotics applications are increasingly widespread globally due to their numerous educational benefits (Şişman & Küçük, 2018). Despite their growing popularity, further studies with large sample sizes and robust data collection tools are needed to fully understand the potential of educational robotics (Cited by Şişman & Küçük, 2018; Jung & Won, 2018). A related concept that has emerged alongside educational robotics is robotics competitions. As in many countries, numerous robotics competitions are held in Türkiye for different age groups, ranging from primary school to university. Among these, the FIRST LEGO League (FLL) stands out as a long-running competition that invites middle and high school students from around the world to participate. Organized by the non-profit organization FIRST, the FLL aims to inspire young people by emphasizing the fun, accessibility, and importance of science and engineering. The FLL is not merely a programming competition; it provides an environment for students to engage in creative problem-solving within a team-based setting. Teamwork and collaboration are critical components of the competition process. With appropriate adult guidance, students tackle real-world challenges in an enjoyable learning environment (Chen, 2018). The competition also involves the practical application of knowledge gained during lessons to perform various tasks (Masar & Bahník, 2011). This study explores the perspectives of team coaches regarding the development of computational thinking skills in students preparing for robotics tournaments. A survey was developed based on the elements of computational thinking defined by Gülbahar, Kert, and Kalelioğlu (2019), allowing teachers to evaluate the contribution of robotics tournaments to students' computational thinking. Additionally, semi-structured interviews were conducted to capture teachers' qualitative insights on the effects of these activities on their students. The study employed a mixed-methods research design, combining quantitative and qualitative approaches to capitalize on the strengths of both methodologies (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). The sample consisted of 26 team coaches who participated in the "Little Science Heroes Meet / FIRST LEGO League Explore" Kayseri local tournament. Quantitative data were collected through a computational thinking skills evaluation survey comprising 11 items reflecting the elements identified by Gülbahar, Kert, and Kalelioğlu (2019). Qualitative data were gathered using a semi-structured interview form developed by the researcher. The findings indicate that robotics tournaments positively impact students' computational thinking skills, including abstraction, algorithm design, automation, data collection, data analysis, data presentation, decomposition, simultaneous work, pattern recognition, pattern generalization, and modeling. Among these, automation emerged as the skill with the highest average score ( $\bar{X} = 4.76$ ), while simultaneous work received the lowest average score ( $\bar{X} = 4.19$ ), despite being generally well-rated. An analysis of teacher motivation to participate in these tournaments revealed notable differences between private and public schools. In private schools, the majority of team coaches (44%) participated on their own initiative, with 37% motivated by school administration requests. In contrast, teachers from public schools predominantly participated voluntarily (60%), with minimal influence from school administrations. Team coaches reported that participating in robotics tournaments significantly enhances students' affective, social, and cognitive skills. Affective skills showed the greatest improvement, with teachers noting increased self-confidence, a heightened sense of responsibility, greater interest in science and coding, feelings of happiness and accomplishment, and enhanced imagination. Socially, team coaches emphasized that the tournaments most strongly supported teamwork, followed by communication skills (Nourbakhsh et al., 2005; Petre & Price, 2004; Robinson, 2005; Sklar, Johnson, & Lund, 2000), sociability, and friendship development (Sapounidis & Alimisis, 2020). Cognitively, research skills were the most impacted, followed by problem-solving (Kaya et al., 2020; Michalopoulos et al., 2017), creativity, innovation, and engineering skills (Deken et al., 2013; Masar & Bahník, 2011). Teachers also observed that these activities helped students develop new perspectives. In sum, the findings demonstrate that robotics tournaments contribute significantly to students'

cognitive, affective, and social development. These competitions not only enhance computational thinking but also foster broader skills essential for success in the 21st century, highlighting their value as an educational tool.